

Pädagogische Hochschule Weingarten –  
Fakultät Erziehungswissenschaft

## **Dissertationsvorhaben**

# **Migration als Herausforderung für schulische Bildung in Deutschland und Italien**

***Kulturvergleichende Alltagsdiskurse  
von Jugendlichen (11 bis 19 Jahre)  
mit Migrationshintergrund***

Doktorandin

**Maria Pavone**  
Pachmayrplatz 11  
81927 München  
mariella.pavone@arcor.de

2014

Erstgutachter: Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Lothar Kuld

# Danksagung

Nun ist es also vollbracht. Vier anspruchsvolle, anstrengende und erfahrungsreiche Jahre liegen hinter mir und ich möchte mich hier auf diese Weise ganz herzlich bei denjenigen Personen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben:

Ganz besonders bedanke ich mich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik, denn er brachte mir sehr viel Geduld entgegen und sorgte mit seinen wertvollen Ratschlägen für das Gelingen der Arbeit. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Lothar Kuld dafür, dass er sich sofort bereit erklärt hat, mein zweiter Gutachter zu sein.

Der empirische Part der Arbeit entstand zu einem großen Teil an Schulen in Deutschland und Italien. Ich danke daher allen Rektoren und Klassenlehrern für die organisatorische Hilfe und die angebotene Möglichkeit zur Durchführung dieser Arbeit.

Die wichtigste Danksagung geht an alle Jugendlichen, die ihre Migrationserfahrungen und -erlebnisse als Herausforderungen in Deutschland und Italien mit mir geteilt haben und in großer Offenheit über ihre Lebensgeschichten sprachen. Sie haben damit nicht nur über sich, sondern auch für viele andere Jugendlichen mit ähnlichen Erfahrungen gesprochen.

Ein sehr großes Dankeschön natürlich auch an meine Familie, die mir immer Mut gemacht und mir stets den Rücken freigehalten hat. Ich bedanke mich auch bei meiner Freundin Karin für ihre seelische Unterstützung in allen Momenten, in denen ich während der Dissertation am Verzweifeln war. Ohne sie könnte ich jetzt nicht mit Einstein und Degas sprechen:

*„Das Wichtigste ist, nicht mit dem Fragen aufzuhören...“  
(Albert Einstein)*

*„Non esistono cose impossibili. Esistono solo cose  
che non abbiamo mai tentato di fare.“  
(Agostino Degas)*

# Inhaltsverzeichnis

	<u>Seite</u>
Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis.....	IV
Abkürzungsverzeichnis .....	V
 <b>Teil I: Theoretische Betrachtung .....</b>	 <b>1</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Forschungsfrage.....	3
1.2 Aufbau der Arbeit.....	6
<b>2 Forschungsstand.....</b>	<b>9</b>
2.1 Zentrale Begriffsdefinitionen und Zusammenhänge .....	9
2.1.1 Migration und Migrationshintergrund.....	9
2.1.2 Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund .....	11
2.1.3 Ausländer in der deutschen und italienischen Sprache .....	13
2.1.4 Kultur und kulturvergleichende Forschung.....	15
2.1.5 Alltag und Alltagsdiskurse .....	19
2.1.6 Interkulturelle Pädagogik.....	20
2.2 Die deutsche Migrationsgeschichte, ihre Folgen und Phasen.....	25
2.2.1 Aussiedlung.....	26
2.2.2 Arbeitsmigration .....	27
2.2.3 Flucht .....	28
2.3 Bildungspolitische Migrationsfolgen und Reaktionen im Schulsystem .....	29
2.4 Entstehung zweier pädagogischer Theoriekonzepte.....	31
2.4.1 Begründung einer Ausländerpädagogik.....	31
2.4.2 Begründung einer interkulturellen Pädagogik .....	33
2.5 Die Bildungssituation von Migrantenkindern an deutschen Schulen .....	36
2.5.1 Die vorschulische Bildung und ihre Bedeutung.....	37
2.5.2 Schulische Bildung in Zahlen .....	37
2.5.3 Teilhabe an den Schulformen der Sekundarstufe.....	38
2.5.4 Sonderpädagogische Förderschulen .....	39
2.5.5 Migranten und PISA .....	39
2.5.6 Migranten und ihre biografischen Übergänge .....	42
2.5.7 Erklärungsansätze für die Nachteile .....	44
2.5.8 Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung .....	48
2.6 Migration und Schule in Italien.....	53
2.6.1 Vom Emigrations- zum Immigrationsland .....	54
2.6.2 Immigrationsbewegungen nach Italien.....	58
2.6.3 Auswirkungen von Migration auf die Organisation Schule.....	65
2.6.4 Besonderheiten des italienischen Schulsystems .....	67
2.7 Integration an italienischen Schulen .....	68
2.7.1 Interkulturelle Mediation .....	69
2.7.2 Bildungschancen mit Migrationshintergrund .....	70
2.8 Herausforderungen der Bildungssysteme in Deutschland und Italien .....	74
2.9 Schule zwischen Problem und Chance .....	78

<b>Teil II: Empirische Erkenntnisse .....</b>	<b>81</b>
<b>3 Qualitative Studie: methodologische Überlegungen .....</b>	<b>81</b>
3.1 Zielsetzung der Studie .....	82
3.2 Forschungsdesign .....	82
3.3 Qualitative Datenanalyse .....	83
3.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse .....	85
3.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring .....	87
3.3.3 Empirisch begründete Typenbildung .....	90
3.4 Gruppendiskussion .....	98
3.4.1 Methode in der qualitativen Forschung: Begründung der Auswahl .....	98
3.4.2 Formen .....	99
3.4.3 Erkenntnisziele und Anwendungsgebiete .....	100
3.4.4 Begründung der Auswahl .....	101
3.5 Durchführung der Datenerhebung .....	104
3.5.1 Die Datenerhebung .....	104
3.5.2 Die Auswahl der Gruppendiskussionspartner .....	105
3.6 Untersuchungsgebiete Deutschland/Italien .....	107
3.6.1 Deutschland .....	107
3.6.2 Italien .....	110
3.7 Die Erhebungssituation .....	111
3.7.1 Gruppendiskussionen in Deutschland .....	111
3.7.2 Gruppendiskussionen in Italien .....	112
3.7.3 Bereitschaft zur Teilnahme .....	112
3.8 Datenaufbereitung: Transkription .....	113
3.9 Datenauswertung .....	114
3.9.1 Vorgehensweise .....	116
3.9.2 Forschungsreflexion .....	117
<b>4 Einzelanalyse der Gruppendiskussionen .....</b>	<b>119</b>
4.1 Ausführliche Analyse in Deutschland .....	119
4.1.1 Gruppe 1: Oktopus, 13.7.2011 .....	120
4.1.2 Gruppe 2: Koralle, 14.3.2012 .....	127
4.1.3 Gruppe 3: Pinguin, 16.3.2012 .....	129
4.1.4 Gruppe 4: Seeigel, 25.4.2012 .....	133
4.1.5 Gruppe 5: Schildkröte, 22.6.2012 .....	138
4.1.6 Gruppe 6: Delfin, 27.6.2012 .....	143
4.2 Vergleichende Analyse .....	146
4.3 Ausführliche Analyse in Italien .....	155
4.3.1 Gruppe 7: Seestern, 12.10.2011 .....	155
4.3.2 Gruppe 8: Seerobbe, 12.10.2011 .....	157
4.3.3 Gruppe 9: Riffhai, 12.10.2011 .....	164
4.3.4 Gruppe 10: Seepferdchen, 13.10.2011 .....	170
4.3.5 Gruppe 11: Krabbe, 13.10.2011 .....	173
4.3.6 Gruppe 12: Sägefisch, 17.10.2011 .....	176
4.4 Gruppendiskussionen in Italien: vergleichende Analyse .....	184
4.5 Vergleichende Analyse Deutschland/Italien .....	193
4.6 Zwischenfazit .....	205

4.7 Ergebnisse entlang der Typenbildung .....	209
4.7.1 Typologie Jugendliche mit MHG: eine Fünferklassifikation.....	211
4.7.2 Reflexion der Typologienenergebnisse: eine Zusammenfassung .....	221
4.7.3 Kritische Anmerkung .....	223
<b>Teil III: Schlussbetrachtung .....</b>	<b>225</b>
<b>5 Rückblick, Resümee und Ausblick .....</b>	<b>225</b>
5.1 Resümee .....	226
5.2 Ausblick .....	229
Literaturverzeichnis .....	233
Anhang I: Orientierungsleitfaden zur Gruppendiskussion .....	255
Anhang II: Fragenkatalog auf Deutsch .....	255
Anhang III: Fragenkatalog auf Italienisch .....	256
Anhang IV: Kategoriensystem.....	257
Anhang V: Transkriptionsregeln .....	258
Anhang VI: 12 Gruppendiskussionstranskripte (als CD-Rom) .....	259
Abstract (deutsch) .....	260
Abstract (English) .....	261

## Abbildungsverzeichnis

	<u>Seite</u>
Abbildung 1: Das italienische Bildungswesen (3–19 Jahre).....	68
Abbildung 2: Forschungsdesign .....	83
Abbildung 3: Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse nach Mayring .....	90
Abbildung 4: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.....	90
Abbildung 5: Stufenmodell der empirisch begründeten Typenbildung .....	94

## Tabellenverzeichnis

	<u>Seite</u>
Tabelle 1: Liste der Gruppen Deutschland/Italien .....	106
Tabelle 2: Untersuchungsstädte in Deutschland .....	107
Tabelle 3: Untersuchungsstädte in Italien .....	110
Tabelle 4: Ablauf der Untersuchung im Überblick .....	112
Tabelle 5: Inhaltsanalyse nach Mayring – Auswertungstabelle.....	117
Tabelle 6: Liste der befragten Gruppen Deutschland/Italien .....	119
Tabelle 7: Die Gruppen in Italien .....	155
Tabelle 8: Vergleichende Analyse Deutschland/Italien – ein Kategorienvergleich .....	192
Tabelle 9: Darstellung der fünf Typologien .....	211
Tabelle 10: Zuordnung der Gruppen zu den fünf Typen .....	221
Tabelle 11: Auszug aus einem Transkript (Gruppe 3) zur Veranschaulichung der Transkriptionsregel. ....	258

# Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegebenen Ort
A/B/C... oder B1/B2/B3...	Schülernamen
BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
bzw.	beziehungsweise
CIE	Centri di identificazione ed espulsione
CPT	Centri di permanenza
d.h.	das heißt
D.P.R.	Decreto del Presidente della Repubblica
dt. Übersetz.	deutsche Übersetzung
ebd.	ebenda (bei mehrmaligem Zitieren derselben Seite)
ed./eds.	Editor/en (Herausgeber)
et al.	et alii (und andere)
f./ff.	folgende/fortfolgende (2-3 Seiten)
franz.	französisch
GD	Gruppendiskussionen
ggf.	gegebenenfalls
GY	Gymnasium
Hrsg.	Herausgeber (Singular/Plural)
HS	Hauptschule
i.d.R.	in der Regel
I/Y	Interviewer
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
Ismu	Istituto per lo Studio della Multietnicità
Istat	Istituto nazionale di statistica
m/f	maschile/femminile (männlich/weiblich)
m/w	männlich/weiblich
MHG	Migrationshintergrund
Miur	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
n.d.A.	nota dell'Autore
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
o.J.	ohne Jahr
o.N.	ohne Name/Nennung
o.O.	ohne Ort
p./pp.	Page/s (1 Seite/mehrere Seiten)
PISA	Programme for International Assessment
RS	Realschule
S.	Seite
S.M.	Scuola Media (Mittelschule)
S.S.	Scuola Superiore (Oberstufe)
u.a.	und andere
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
WiGY	Wirtschaftsgymnasium
X	Orte oder Schulen
XY	Namen von Personen/Lehrpersonen
z.B.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach

## Teil I: Theoretische Betrachtung

### 1 Einleitung

Das Thema Migration als Herausforderung für schulische Bildung nimmt heute einen großen Stellenwert in der wissenschaftlichen Pädagogik und im schulischen Alltag ein. Gegenwärtig befassen sich in Deutschland<sup>1</sup> und in Italien<sup>2</sup> viele Studien und auch die Medien mit Fragen der schulischen Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dabei werden vielfach fast nur Aspekte ihrer Benachteiligung beleuchtet und Informationen darüber gegeben, wie bescheiden die Betroffenen im deutschen und italienischen Bildungssystem abschneiden.<sup>3</sup>

Die Gründe, warum sich die Autorin entschlossen hat, über Migration als Herausforderung für schulische Bildung zu forschen, sind mannigfaltig. So war sie schon immer von der Vielfalt des Lebens und der Welt fasziniert – weit entfernte Orte, unterschiedliche Menschen, Kulturen, eigene Lebenserfahrungen und die anderer Menschen haben eine wichtige Rolle in ihrem Leben gespielt. Aber schon Proust sagte: Um neue Orte kennenzulernen, ist es nicht immer unbedingt notwendig, auf die verzweifelte Suche nach folkloristischen Orten zu gehen. Manchmal, wenn wir uns umschauen und in die Sichtweise von jemand anderem eintauchen, in die Augen von Menschen blicken, die aus anderen Ländern kommen, können wir auch so neue Welten entdecken (dt. Übers.: Pavone). Aus diesem Grund hat die Verfasserin sich entschieden, sich mit der Migrationsrealität zu befassen, vor allem mit der Realität von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sie als Lehrerin in den letzten Jahren täglich vor Augen hatte. Sie wollte sich auf qualitative Forschung konzentrieren, aus der Überzeugung heraus, dass quantitative Daten nicht ausreichend sind, um die Migranten, ob jung oder alt, in ihren Entscheidungen und intimsten Aspekten zu erfassen. Jeder Mensch ist einzigartig, verfügt über eine einzigartige Erfahrung des Lebens und ist der Träger einer anderen Kultur, die uns bereichern kann und Bildungschancen bietet.

Aufgrund ihrer persönlichen Lebens- und Berufserfahrung als Italienerin in Deutschland, ist es der Autorin möglich, diese neue Realität aus einem besonderen Blickwinkel zu betrachten.

---

<sup>1</sup> Vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu-Aydin 2006; Baumert/Schümer 2001; Gogolin/Neumann/Roth 2003; Pommerin-Götze 2005; Auernheimer/Ratzki/Gogolin/Hunger/Thränhardt/u.a. 2006.

<sup>2</sup> Vgl. Colombo/Sciortino 2004; Oriani/Staglianò 2008; Besozzi/Colombo/Santagati 2009; Leonini/Rebughini 2010.

<sup>3</sup> Vgl. Auernheimer 2003, 2010; Diefenbach 2007; Bommers/Radtke 1993; Hopf 1990; Reiser 1981; Preuss-Lausitz 2000; Dalla Zuanna/Farina/Strozza 2009; Granata 2011.



*Vorab einige Anmerkungen zum biografischen Themenzugang der Autorin:*

Das Thema Migration als Herausforderung in der schulischen Bildung interessierte sie schon zu Beginn ihres Berufslebens, weshalb für das Zustandekommen dieser Dissertation vor allem ihre eigenen Erfahrungen als Lehrerin in Italien und in Deutschland eine wichtige Rolle spielen.

Insbesondere ihre zwanzigjährige Tätigkeit in Deutschland als Lehrerin für muttersprachliche Kurse<sup>4</sup> für italienische Jugendliche hat ihr die Möglichkeit gegeben, die Bildungssituation von Schülern mit Migrationshintergrund zu beobachten. Die Autorin hat Kurse der Mittelstufe (Scuola Media, 6.–10. Klasse) betreut. Aus dieser Erfahrung entwickelte sie eine besondere Sensibilität in Bezug auf sämtliche Fragen in Zusammenhang mit dem schulischen und kulturellen Erfolg<sup>5</sup> der ausländischen Schüler in Deutschland, insbesondere der Gruppe der Gastarbeiterkinder. In der täglichen Arbeit wurde sie mit mannigfachen Fragestellungen, Aufgaben und Problematiken konfrontiert, besonders in der direkten Beratung für italienische Gastarbeiterfamilien in Bezug auf Schule und bessere Bildungschancen. Während mehrmaliger Schüleraustauschfahrten von 2003 bis 2009 der Ulmer Schule nach Prato in der Toskana, hat sie festgestellt, dass auch in Italien die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, vorwiegend Chinesen und Albaner, viele ähnliche Probleme haben wie die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben: Integration in die Gesellschaft, Probleme bei der Identitätsbildung, Sozialisationsprobleme in der Schule. Außerdem stellt auch in Italien die Förderung der gesellschaftlichen und beruflichen Einbindung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wissenschaftliche und praktische Herausforderung dar.

Italien und Deutschland sind, bedingt durch unterschiedliche Strukturen in Gesellschaft, Politik und Bildungssystem, von ungleichen Migrationsherausforderungen betroffen. Dazu sind Vergleiche und Schlussfolgerungen möglich. In Deutschland haben Einwanderungsphänomene eine längere Tradition als in Italien, die nur seit den Achtzigerjahren des 20. Jahrhunderts als Einwanderungsland bezeichnet werden kann (siehe Kapitel 2.2–2.6).

Durch Kontakte zu Schulen und Kollegen in der Toskana (während Schüleraustauschen mit deutschen Schulen) und Apulien (wo sie ebenfalls unterrichtet) konnten Vergleiche zwischen der Situation in Italien und Deutschland gezogen werden. Daraus

---

<sup>4</sup> Die Muttersprachenkurse für italienische Gastarbeiterkinder werden vom italienischen Außenministerium zur Unterstützung der Landsleute im Ausland organisiert und durchgeführt. Ziel der Kurse: Aufrechterhaltung der kulturellen und sprachlichen Beziehungen zum Heimatland. Sprachunterricht für Kinder aus deutsch-italienischen Familien. Unterstützung der Landsleute bei der Integration. In den letzten Jahren, haben sich die Kurse auch als wichtiges Instrument zur Fremdsprachenausbildung und für den deutsch-italienischen Schüler- und Kulturaustausch entwickelt.

<sup>5</sup> Kultureller Erfolg ist aus dem Italienischen „successo culturale“ übersetzt, d.h. u.a. bessere Chancen im Beruf, bessere soziale Integration.

ging hervor, wie wichtig die interkulturelle Erziehung für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist. In Zusammenhang mit Migrantenkindern und -jugendlichen werden oft soziale Probleme thematisiert, wenn ihre Anwesenheit im Einwanderungsland nicht als wirtschaftliche Notwendigkeit gerechtfertigt wird. Sehr oft wird ihnen von vornherein der Stempel eines Schülers zweiter Klasse aufgedrückt.<sup>6</sup> Die Idee, sich wissenschaftlich mit der Migration als Chance für Jugendliche zu beschäftigen und auf diese Weise weiterhin eine Verbindung nach Deutschland zu halten, entstand, als die Verfasserin 2009 und 2010 in ihrer Stammschule in Süditalien unterrichtete. Ihre ganze, in Deutschland für sie so wichtige Erfahrung mit der Migrationswelt hatte in Apulien plötzlich keine Relevanz mehr, da es in der dortigen Schule zu wenig Schüler mit Migrationshintergrund gab. Damit ihre vielfältigen Erfahrungen mit Migration und Schule nicht verloren gehen und um den Bezug zu diesem Thema zu bewahren, reifte der Plan, die vorliegende wissenschaftliche Arbeit zu schreiben.

## 1.1 Forschungsfrage

Die Forschungsfrage oder auch Fragestellung genannt, steht immer am Anfang einer Forschungstätigkeit. Sie entscheidet maßgeblich über den weiteren Verlauf der Untersuchung. Nach Flick lassen sich *„Fragestellungen [...] auch daraufhin betrachten [...], inwieweit sie dazu geeignet sind, bestehende Annahmen etwa im Sinne von Hypothesen zu bestätigen, oder darauf abzielen, Neues zu entdecken bzw. dies zuzulassen“*<sup>7</sup>.

Steinke betont auch die empirische Verankerung und eine größtmögliche Offenheit des Forschers:

*„Die Bildung und Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien sollte in der qualitativen Forschung empirisch, d.h. in den Daten begründet (verankert) sein. Die Theoriebildung ist so anzulegen, dass die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen des Forschers in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren.“*<sup>8</sup>

Um Antworten auf die Forschungsfrage zu erhalten, müssen sozialwissenschaftliche Verfahren gezielt zum Einsatz gebracht werden. Dabei sollte aus einer theoretisch geleiteten Perspektive ein Erhebungskonzept entwickelt werden, wie die Datengewinnung und die Datenanalyse zu erfolgen hat.<sup>9</sup>

In der vorliegenden Forschung wird versucht, Erkenntnisse über nachstehende Frage zu gewinnen:

*Wie kommunizieren Jugendliche (11–19 Jahre) mit Migrationshintergrund in kulturver-*

---

<sup>6</sup> Vgl. Gomolla/Radtke 2007; Baur/Häußermann 2009; Baumert/Stanat/Watermann 2006.

<sup>7</sup> Flick 2009, S. 259.

<sup>8</sup> Steinke 2009, S. 328.

<sup>9</sup> Vgl. Lüders/Rauschenbach 2005, S. 562.

*gleichenden Alltagsdiskursen über den Zusammenhang von Migration und Bildung in Deutschland und Italien?*

Dabei soll auch der Frage nachgegangen werden, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst Hindernisse wahrnehmen und falls ja, um welche es sich dabei handelt. Das Hauptaugenmerk ist jedoch darauf zu richten, welchen Faktoren die Schüler Anteile an ihrem eigenen Schulerfolg in der deutschen und italienischen Schule zuschreiben. Außerdem soll herausgearbeitet werden, ob die Migration in der schulischen Bildung neben Problemen auch Chancen bietet.

Um diese subjektiven Deutungsweisen von infrage kommenden Schülern mit Migrationshintergrund zu erfahren, scheinen qualitative Forschungsmethoden am ehesten geeignet. In der qualitativen Sozialforschung gibt es vielfältige Forschungsansätze, anhand derer soziale und biografische Prozesse nachvollzogen werden können. Dabei richtet qualitative Forschung ihren Fokus darauf, *„wie Individuen an der Herstellung sozialer Wirklichkeit mit ihrem Handeln beteiligt sind“*<sup>10</sup>. Diesem Anspruch wird methodisch entsprochen, indem den zu untersuchenden Personen ein großer Raum zur Darstellung ihrer Sichtweise gegeben wird. Dabei stehen unterschiedliche Methoden zur Verfügung, wobei der Autorin Interviews am geeignetsten vorkamen, da in der qualitativen Forschung der verbale Zugang bzw. das Gespräch eine zentrale Rolle spielt:<sup>11</sup>

*„Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen, sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte.“*<sup>12</sup>

In der Erhebungssituation erhalten die zu befragenden Personen Gelegenheit, ein bestimmtes Thema in ihrer Sprache und aus ihrer Sichtweise zu beschreiben, wobei die qualitative Forschung darum bemüht sein muss, sich der Sichtweise der zu Befragenden weitgehend anzunähern.<sup>13</sup> Die Erhebungs- und Auswertungsverfahren sind eine zentrale Aufgabe und ein Kennzeichen der qualitativen Forschung. Zu den Erhebungsverfahren zählen die Methoden der Datengewinnung und der Auswertung bzw. die Interpretation der erhobenen Daten.<sup>14</sup> Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurden die Methoden Gruppendiskussion, Inhaltsanalyse sowie qualitative Typenbildung herangezogen. Die Grundlage, um die Analyse durchzuführen, bildeten Gruppendiskussionen, zu deren Methode im empirischen Teil Näheres erklärt wird (siehe Kapitel 3–3.4).

Eine wichtige und entscheidende Rolle, um die Analyse durchzuführen, werden Alltagsdiskurse von insgesamt 108 Jugendlichen (11–19 Jahre) mit Migrationshintergrund

---

<sup>10</sup> Friebertshäuser/Jakob 2005, S. 576.

<sup>11</sup> Vgl. Friebertshäuser/Jakob 2005, S. 576.

<sup>12</sup> Mayring 2002, S. 66.

<sup>13</sup> Vgl. Friebertshäuser/Jakob 2005, S. 576.

<sup>14</sup> Vgl. Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 180.

spielen, die als empirische Datenerhebung dienen. Die beiden Länder Deutschland und Italien werden unter folgenden Gesichtspunkten verglichen:

- Bildungspolitik in Deutschland und Italien.
- Bildungssysteme und Bildungsprobleme in den Ländern.
- Probleme bei der Identitätsbildung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Italien und Deutschland.
- Ausländerfeindlichkeit und Diskriminierung in den Migrationsländern: kulturelle Probleme der chinesischen und albanischen Schüler in Italien und der italienischen Schüler oder anderer Nationalitäten in Deutschland.
- Migration als schulische Herausforderung: Probleme und Chancen.

Ziel der Arbeit ist es, die Kenntnisse über die Identität und die Wünsche hinsichtlich Schule und dem dazugehörigen Umfeld von Jugendlichen ausländischer Herkunft zu vertiefen. In Italien sind dies hauptsächlich Schüler aus China, Albanien und Rumänien, in Deutschland Jugendliche mit diversem Migrationshintergrund. Hierzu werden als Erstes wesentliche Themenfelder der Migration herausgearbeitet, die einen Bezug zur Schule aufweisen wie Bildung und Schulerfolg der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Integration, Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund, interkulturelle Erziehung. Das Ziel der Verfasserin ist darüber hinaus, aufzuzeigen, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund über den Zusammenhang von Migration und Bildung in Deutschland bzw. Italien kommunizieren und welche Chancen und Herausforderungen sie dabei sehen. Dabei wird es um folgende Kernpunkte gehen:

- Sprachliche Kompetenzen (Mutter-/Herkunftssprache vs. Sprache im Aufnahme-land, Zwei-/Mehrsprachigkeit)
- Aufenthaltsdauer der Familie im Immigrationsland (Deutschland bzw. Italien)
- Stellenwert des Schulerfolgs für die Jugendlichen
- Aussagen der Jugendlichen über deutsche/italienische Schulen und ihre Beurteilung zu schulbedingten Faktoren für den Schulerfolg
- Leistungsanforderungen der Eltern an ihre Kinder
- Integration und Akkulturationsprozess der betroffenen Jugendlichen
- Die soziale Lage der Familie und ihre berufliche, gesellschaftliche und kulturelle Integration.

Das Sample hat sich auf Schulen in der Mitte und im Südwesten Süddeutschlands und in einer Region in Mittelitalien konzentriert. In beiden Regionen sind Gruppendiskussi-

onen in je zehn Schulen durchgeführt worden, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Von diesen insgesamt 20 Gruppendiskussionen wurden 13 transkribiert und zwölf für eine Auswertung berücksichtigt. Die Auswahlkriterien für das Sample waren:

- Interviewpartner<sup>15</sup>/Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland und Italien (11–19 Jahre)
- Schulen in Städten
- Schulen in ländlichen Gebieten
- Verschiedene Schularten der Sekundarstufe sowie Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in Deutschland, Scuole Medie und Istituti Superiori<sup>16</sup> in Italien.

Die Hauptkriterien für die Auswahl der Probanden waren der Migrationshintergrund sowie ihre Bereitschaft, über das Thema ‚Zusammenhang von Migration und Bildung‘ zu berichten und ihre Erfahrung mit Migration und Schule zu erzählen. Ferner wurde das Alter auf 11–19 Jahre begrenzt, da die Autorin in Italien Schüler der Mittelschule (Scuola Media=S.M., 11–13 Jahre) und Oberschule (Scuola Superiore=S.S., 14–19 Jahre) und in Deutschland Schüler von Klasse 6–10 interviewte.

Die vorliegende Studie will einen Beitrag dazu leisten, die Forschungslücke zwischen der Perspektive der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und der Migration als Herausforderung für schulische Bildung in Deutschland sowie Italien zu schließen. Ziel ist, Aspekte herauszuarbeiten, die begünstigend sein können, wenn es um einen erhofften Erfolg im Bildungswesen geht.

Da diese Arbeit eine neue Forschungsperspektive untersucht, weist sie einen explorativen Charakter auf.

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der Leser wird auf jeder Seite durch die Kopfzeile informiert, in welchem der beiden Teile und zusätzlich, in welchem Hauptkapitel er sich gerade befindet. Nach einleitenden Worten, Darlegung von Grundhypothese und Forschungsfrage erfolgt in Kapitel 2 zunächst eine Begriffsbestimmung zu Migration, Migrationshintergrund, Migrant und Mensch mit Migrationshintergrund, Ausländer, Kultur, kulturvergleichender Forschung, Alltag, Alltagsdiskursen und interkultureller Pädagogik.

---

<sup>15</sup> Im weiteren Verlauf der Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die geschlechtsspezifischen Unterscheidungen verzichtet. Selbstverständlich beziehen sich die Begriffe Ausländer, Italiener, Migrant, Mediator, Schüler, Lehrer o.Ä. immer auf beide Geschlechter.

<sup>16</sup> Sekundarstufe I: Scuola Media (Schüleralter 11–13 Jahren). Jugendliche wechseln in der Regel im Alter von 14 Jahren in die weiterführenden Schultypen der Sekundarstufe II: Istituti Superiori (Schüleralter 14–19 Jahren).

Kapitel 2.2 forscht zur Geschichte von Migration und Schule in Deutschland und Italien. Dabei wird kurz auf die jüngere Geschichte der Einwanderungswelle nach Deutschland eingegangen, die sich grob mit der Zuwanderung von deutschen Aussiedlern, Arbeitsmigranten und Flüchtlingen als spezifischer Formen der Migration befasst. In Kapitel 2.3 soll auf bildungspolitische Folgen der Migration in Deutschland eingegangen werden – mit Beschreibung der politischen Reaktionen bezüglich der Schulpolitik.

Des Weiteren werden in Kapitel 2.4 in diesem Zusammenhang zwei theoretische Konzepte erläutert, die sich aufgrund zunehmender Einwanderungsbewegungen in Deutschland entwickelt und etabliert haben: die Ausländerpädagogik und die interkulturelle Pädagogik.

Kapitel 2.5 skizziert die Bildungssituation von Migrantenkindern an deutschen Schulen. Nach der Beschreibung der statistischen Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die diversen deutschen Schulformen wird auf die Ergebnisse der deutschen Bundesländervergleichsstudie PISA-E eingegangen, die einen Einblick in die ungleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft in den unterschiedlichen Bundesländern liefert. Hieran schließt sich eine Diskussion möglicher Gründe für die Schlechterstellung derselben innerhalb des deutschen Schulsystems an. Die Beleuchtung außerschulischer Gesichtspunkte macht den stark selektiven Charakter des deutschen Bildungssystems deutlich, der in direktem Zusammenhang mit der Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern gesehen werden kann. Es werden auch innerschulische Anzeichen behandelt, die eine Bildungsbenachteiligung von ausländischen Kindern mit sich bringen und letztendlich ebenfalls institutionalisierter Diskriminierung gleichkommen können.

Kapitel 2.6 dieser Arbeit ist das italienische Pendant zu Kapitel 2.5 und geht folgerichtig auf die Forschung zu Migration und Schule in Italien ein. Die im Vergleich zu Deutschland relativ junge Einwanderungsgeschichte Italiens und ihre Auswirkungen auf die Organisation Schule werden erläutert und anschließend auch die Besonderheiten des italienischen Schulsystems skizziert. Mit der Darstellung der Integration an italienischen Schulen befasst sich Kapitel 2.7 – den Schwerpunkt auf Bildungschancen bei Migrationshintergrund und Vorteilen des italienischen Schulsystems. Zu nennen ist hier insbesondere das Prinzip einer integrativen Schule statt Sonderschule. Ein weiterer Punkt beschäftigt sich mit den zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bildungssysteme in Deutschland und Italien. Am Ende des Theorieteils beschreibt Kapitel 2.9 die Migration als schulische Herausforderung zwischen Problemen und Chancen – sowohl in Deutschland als auch Italien.

Im empirischen Teil wird zu Beginn von Kapitel 3 auf die methodologischen Überlegungen zu Forschungsdesign, Forschungszielen und das Sample dieser Studie einge-

gangen, bevor in Kapitel 3.3 die qualitative Datenanalyse, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring sowie die empirisch begründete Typenbildung interpretiert werden. Kapitel 3.4 stellt die Gruppendiskussion als Methode der qualitativen Forschung neben der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vor und begründet diese Auswahl, bevor Kapitel 3.5 sich der Durchführung der Datenerhebung widmet.

In Kapitel 3.6 werden die Untersuchungsgebiete Italien und Deutschland eingeführt und dann die Erhebungssituation (Kapitel 3.7) sowie Datenaufbereitung (Kapitel 3.8) beschrieben, was nahtlos in die Datenauswertung der Gruppendiskussionen mündet (Kapitel 3.9).

Kapitel 4 befasst sich mit ausführlichen und vergleichenden Analysen der Gruppendiskussionen. Anschließend erfolgt in Kapitel 4.5 noch einmal eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage und die vergleichende Analyse der Gruppendiskussionen in beiden untersuchten Ländern. Das Zwischenfazit ist eine abschließende Bewertung der durchgeführten Gruppendiskussionen und eine zusammenfassende Beantwortung der zentralen Fragestellungen. Mithilfe der Typologietheorie nach Kelle & Kluge 1999 sowie Kluge 2000 wird in Kapitel 4.6 die Herausarbeitung einer empirisch begründeten Typologie geschildert, wobei fünf Typologien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund skizziert werden.

Das letzte Kapitel beschließt die Dissertation mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

## 2 Forschungsstand

Im folgenden Kapitel sollen zum besseren Verständnis als Erstes die zentralen Begriffe dieser Arbeit definiert werden: Migration, Migrationshintergrund, Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund, Ausländer, Kultur, kulturvergleichende Forschung, Alltag, Alltagsdiskurse und interkulturelle Pädagogik. Danach wird die allgemeine Migrationssituation in der Bundesrepublik Deutschland beschrieben – mit einem kurzen Ausflug in die jüngere Geschichte der Einwanderung nach Deutschland, die sich grob in die Zuwanderung von deutschen Aussiedlern, Arbeitsmigranten und Flüchtlingen als spezifische Form der Migration unterteilen lässt.

Anschließend soll auf bildungspolitische Folgen der Migration in Deutschland eingegangen werden, wobei zunächst die Reaktionen der Politik in Hinblick auf die Schulpolitik im Fokus stehen. Zudem werden in diesem Zusammenhang zwei theoretische Konzepte, die sich aufgrund zunehmender Einwanderungsbewegungen in Deutschland entwickelt und etabliert haben, erläutert: die Ausländerpädagogik und die interkulturelle Pädagogik.

### 2.1 Zentrale Begriffsdefinitionen und Zusammenhänge

Wenn die Rede von Migration und Herausforderung ist, werden einige Begriffe, die in diesem Kontext angewandt werden, nicht wertfrei konnotiert. Allein der Begriff *Migrant* erinnert an einige politisierte Diskussionen, die auch die Frage der sprachlichen Diversität beinhalten. Schlüsselbegriffe für diese Arbeit sind daher:

- Migration – Migrationshintergrund
- Migranten – Menschen mit Migrationshintergrund
- Ausländer
- Kultur – kulturvergleichende Forschung
- Alltag – Alltagsdiskurse
- Interkulturelle *Pädagogik*

#### 2.1.1 Migration und Migrationshintergrund

Ursprünglich stammt der Begriff *Migration* vom lateinischen Wort „*migrare bzw. migratio*“ (wandern, wegziehen, Wanderung) ab.<sup>17</sup> Im soziologischen Sinn versteht man unter Migration einen dauerhaften Wechsel des Wohnortes. Die Sozialwissenschaftlerin Treibel definiert Migration auch als Wanderung, als „*diejenige Bewegung von Men-*

---

<sup>17</sup> Vgl. Han 2000, S. 7; Meinhardt 2006, S. 25.



*schen, die mit einer Verlagerung des Lebensmittelpunktes einhergeht*<sup>18</sup>.

Hierbei stehen ökonomische, familiäre oder politische Motive im Vordergrund. Die Hauptursache von Migration ist laut Treibel die Suche nach Arbeit und der Schutz vor Verfolgung. *„Migration schließt also Formen der Arbeitsmigration wie auch der Flucht-migration ein*<sup>19</sup> oder etwas ausführlicher formuliert:

*„Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen. So verstandene Migration setzt erwerbs-, familienbedingte, politische oder biographisch bedingte Wanderungsmotive und einen relativ dauerhaften Aufenthalt voraus.*<sup>20</sup>

Andere bekannte und auch klassische Definitionen zu Migration sind:

- „jeder Wechsel des Wohnsitzes, und zwar des De-facto-Wohnsitzes, einerlei ob freiwillig und unfreiwillig, dauernd oder vorübergehend“<sup>21</sup>
- „jede Ortsveränderung von Personen“<sup>22</sup>
- „das Verlassen des bisherigen und das Aufsuchen eines neuen, als dauerhaft angestrebten Wohnorts in einer signifikanten Entfernung“<sup>23</sup>
- der Wechsel der Gruppenzugehörigkeit: „Was geschieht, scheint nur zu sein, dass Menschen sich physisch von einem Ort zum anderen bewegen. In Wirklichkeit wechseln sie immer von einer Gesellschaftsgruppe in eine andere über.“<sup>24</sup>
- „dass Individuen aus einem Gesellschaftssystem in ein anderes überwechseln, wodurch direkt oder indirekt in beiden Systemen interne und externe Beziehungs- und Strukturveränderungen induziert werden“<sup>25</sup>
- „Übergang eines Individuums oder einer Gruppe von einer Gesellschaft zur anderen.“<sup>26</sup>

Flucht und Vertreibung<sup>27</sup> sind in den oben genannten Definitionen nicht eingeschlossen – nur der Wechsel in eine andere Gesellschaft, aber *„Wanderungen von Menschen haben ökonomische, politische, soziale und persönliche Gründe und Folgen*<sup>28</sup>.

Die Migrationsforschung unterscheidet zwischen Binnenmigration und Außenmigration. Von Binnenmigration spricht man in der Regel schon bei einem einfachen Wohnort-

---

<sup>18</sup> Treibel 1998, S.462.

<sup>19</sup> Treibel 1999, S. 21.

<sup>20</sup> Treibel 1999, S. 21.

<sup>21</sup> Heberle 1955, S. 2.

<sup>22</sup> Hoffmann-Nowotny 1970, S. 107.

<sup>23</sup> Schrader 1989, S. 436; Vgl. auch Hoffmann-Nowotny 1994, S. 400 und Wenning 1996, S. 13.

<sup>24</sup> Elias/Scotson 1990, S. 229.

<sup>25</sup> Ronzani 1980, S. 17.

<sup>26</sup> Eisenstadt 1954, S. 1.

<sup>27</sup> Vgl. Treibel 1999, S. 19.

<sup>28</sup> Treibel 1999, S. 225.

wechsel, aber auch bei umfangreicheren Wanderungen von der Stadt aufs Land und umgekehrt. Der Fokus dieser Arbeit richtet sich auf Außenmigration, auch externe oder internationale Migration genannt. Dieser Begriff beschreibt Wanderungen von Menschen über Staatsgrenzen hinweg, die aus mannigfaltigsten Gründen unternommen werden.<sup>29</sup>

Der Begriff **Migrationshintergrund** wurde von der Essener Pädagogikprofessorin Ursula Boos-Nünning bereits in den 90er-Jahren geprägt und wird in vielen Diskussionen und Veröffentlichungen über Migration als gängiger Begriff verwendet. Auch im Integrationsindikatorenbericht<sup>30</sup> von 2009, der die Entwicklung der gesellschaftlichen Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund regelmäßig anhand von wissenschaftlichen Indikatoren überprüfen soll, findet der Ausdruck Migrationshintergrund Verwendung. Durch den häufigen und selbstverständlichen Gebrauch dieses Begriffs ist der Eindruck der eindeutigen Definition entstanden. Viele Aussagen zu Personen mit Migrationshintergrund beziehen sich auf die Mikrozensus-Definition.

*„Der Mikrozensus als repräsentative Befragung einer 1-Prozent-Stichprobe der Wohnbevölkerung in Deutschland mit Teilnahmepflicht für die angesprochenen Haushalte enthält eine Reihe von Variablen, anhand derer ein Migrationshintergrund messbar gemacht wird.“<sup>31</sup>*

### 2.1.2 Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund

Im Titel dieser Dissertation ist von *„Jugendlichen mit Migrationshintergrund“* die Rede. In den amtlichen Schulstatistiken und der Berichterstattung zum Schulsystem werden Schüler allgemein nach ihrer deutschen oder nicht deutschen Staatsbürgerschaft betrachtet.<sup>32</sup> Aber wer sind die Menschen mit Migrationshintergrund?

Laut Bildungsberichterstattung sind Personen mit Migrationshintergrund *„alle, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind oder nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder eingebürgert wurden.“<sup>33</sup>*

Diese Definition soll auch als Basis für die vorliegende Studie dienen, wobei der Ausdruck *Jugendliche* oder *Heranwachsende mit Migrationshintergrund* synonym gebraucht wird. Überdies ist der Begriff *Mensch mit Migrationshintergrund* nicht zwingend gleichbedeutend mit *Ausländer* und auch nicht synonym mit den Begriffen *Zuwanderer* bzw. *Migrant*.<sup>34</sup> In amtlichen Statistiken werden lediglich Ausländer von Deutschen unterschieden.

<sup>29</sup> Vgl. Meinhardt 2006, S. 25.

<sup>30</sup> Vgl. BBM 2009. Um hierfür bundesweit eine einheitliche Definition zugrunde zu legen, einigten sich die Bundesländer auf die Definition, die das Statistische Bundesamt für die Auswertung des Mikrozensus entwickelte (s.u.; vgl. auch Santel 2008).

<sup>31</sup> Settlemeyer/Erbe 2010, S. 8.

<sup>32</sup> Vgl. bspw. KMK 2002, <http://www.kmk.org/statist/auslschueler.pdf>

<sup>33</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 38.

<sup>34</sup> <http://www.polizei-dein-partner.de/service/praevention-kompakt.html>

Zu der Kategorie Ausländer gehören Menschen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

Im Juni 2006 wurden vom Statistischen Bundesamt erstmals Daten veröffentlicht, die aus den Ergebnissen des Mikrozensus von 2005 Menschen mit Migrationshintergrund als eigene Kategorie erkennen lassen. Hiernach weist fast ein Fünftel (18,6%) der Bevölkerung Deutschlands, bei den unter 6-Jährigen sogar ein Drittel (32,5%), einen Migrationshintergrund auf.<sup>35</sup> Personen mit Migrationshintergrund werden in Übereinstimmung mit dem Mikrozensus 2005 wie folgt definiert:

- ausländische Staatsangehörige
- deutsche Staatsangehörige mit Migrationshintergrund

Diese sind:

a) Spätaussiedler

b) Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung besitzen – Kinder von Zuwanderern mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die bei Geburt zusätzlich die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten

c) Personen, bei denen mindestens ein Elternteil ausländischer Staatsangehöriger oder Spätaussiedler ist oder die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung besitzt.

Der Begriff *Bevölkerung mit Migrationshintergrund* drückt aus, dass sich die Beschäftigung mit dem Themenkomplex Migration nicht nur auf die Betrachtung der Zuwanderer selbst – das heißt die eigentlichen Migranten – beziehen soll, sondern auch bestimmte ihrer in Deutschland geborenen Nachkommen einschließen muss. Bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund handelt es sich um Personen, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland gezogen sind, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland Geborenen mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil. Der Migrationsstatus einer Person wird hierbei aus seinen persönlichen Merkmalen zu Zuzug, Einbürgerung und Staatsangehörigkeit sowie aus den entsprechenden Merkmalen seiner Eltern bestimmt. Dies bedeutet, dass in Deutschland geborene Deutsche einen Migrationshintergrund haben können, sei es als Kinder von Spätaussiedlern, als Kinder ausländischer Elternpaare (sogenannte *Ius-soli-Kinder*<sup>36</sup>) oder als Deutsche mit einseitigem Migrationshintergrund. Dieser Migrationshintergrund leitet sich dann ausschließlich aus

---

<sup>35</sup> Vgl. [http://www.migration-info.de/migration\\_und\\_bevoelkerung/artikel/060502.htm](http://www.migration-info.de/migration_und_bevoelkerung/artikel/060502.htm)

<sup>36</sup> Das deutsche Staatsangehörigkeitsrecht (§ 4 Absatz 3 StAG) kennt seit dem 1. Januar 2000 neben dem Abstammungsprinzip auch den Erwerb nach dem Geburtsortsprinzip (lateinisch *ius soli*). Danach erwerben Kinder, deren beide Elternteile nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, unter bestimmten Voraussetzungen mit der Geburt in Deutschland automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit.

den Eigenschaften der Eltern ab. Die Betroffenen können diesen Migrationshintergrund aber nicht an ihre Nachkommen vererben, was dagegen bei den Zugewanderten und den in Deutschland geborenen Ausländern der Fall ist.

Nach den heutigen ausländerrechtlichen Vorschriften umfasst diese Definition somit üblicherweise Angehörige der ersten bis dritten Migrantengeneration (das heißt Zuwanderer, Kinder von Zuwanderern und Enkel von Zuwanderern).

#### *2.1.2.1 Zuordnung der Bevölkerung nach Migrationsstatus*

Bei den Personen mit Migrationshintergrund ist zwischen Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne und solchen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne zu unterscheiden. Zu Ersteren zählen Zugewanderte und in Deutschland geborene Ausländer sowie hier geborene Deutsche, die mit zumindest einem Elternteil im selben Haushalt leben, der zugewandert ist oder als Ausländer in Deutschland geboren wurde. Letztere umfassen auch in Deutschland geborene Deutsche mit Migrationshintergrund, die nicht mehr mit ihren Eltern in einem Haushalt leben.

Diese Unterscheidung ist erforderlich, da nur für die Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne für jedes Berichtsjahr Daten vorliegen werden, während bei der anderen Personengruppe ein Nachweis nur im Vierjahresrhythmus möglich ist, da der Mikrozensus nur alle vier Jahre nach dem Migrationsstatus der nicht im selben Haushalt lebenden Eltern fragt.

#### *2.1.2.2 Zuordnung der Bevölkerung nach Geburtsland und Staatsangehörigkeit*

Der differenzierten Auswertung der im Mikrozensus enthaltenen Herkunftsgruppen sind gewisse Grenzen gesetzt. So können gesonderte Auswertungen nur für größere Nationalitätengruppen und häufig auftretende sozialstrukturelle Merkmale erfolgen, da ansonsten die Gruppengröße zu klein und die aus Gründen des Datenschutzes geforderte Anonymität nicht mehr gewährleistet ist.

### **2.1.3 Ausländer in der deutschen und italienischen Sprache**

Wie bereits erwähnt, ist der Begriff *Ausländer* nicht gleichbedeutend mit dem Begriff *Person mit Migrationshintergrund*. Aus rechtlicher Sicht wird eine Person als Ausländer bezeichnet, wenn sie „eine andere Staatsangehörigkeit als die ihres Aufenthaltslandes besitzt.“<sup>37</sup> Im amtlichen Sprachgebrauch werden alle Menschen, die nicht Deutsche im Sinne des Grundgesetzes sind – also diejenigen, die keinen deutschen Pass haben und nicht als Spätaussiedler gelten – als Ausländer bezeichnet. Jedoch sind ca. 20% der unter Ausländer geführten Menschen in Deutschland geboren, haben aber den-

<sup>37</sup> Brockhaus Enzyklopädie 2006, S. 742.

noch keinen deutschen Pass. Sie werden auch Migranten der zweiten oder mittlerweile schon der dritten Generation genannt.<sup>38</sup>

Die amtliche Statistik hat bis zum Jahr 2005 einen Migrationshintergrund nur über die Staatszugehörigkeit definiert. Somit galten nur diejenigen ohne deutschen Pass als Menschen mit Migrationshintergrund. Diese Definitionsweise ist problematisch, da sie nicht alle Betroffenen mit einbezieht. Insofern lagen lange Zeit so gut wie keine statistischen Informationen zu der deutlich größeren Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund vor. Der Aspekt der Staatszugehörigkeit beschreibt 50 Jahre nach Beginn umfangreicher Migrationsbewegungen (siehe Kap. 2.2) die Bevölkerungsgruppe, um die es heute geht, nicht mehr ausreichend. Das Wort *Ausländer* wird vom Statistischen Bundesamt wie folgt definiert:

*„Alle Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Art. 116 Abs. 1 GG sind, d.h. nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Dazu zählen auch die Staatenlosen und die Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Deutsche, die zugleich eine fremde Staatsangehörigkeit besitzen, zählen nicht zur ausländischen Bevölkerung.“<sup>39</sup>*

Der Begriff Ausländer kennzeichnet demnach einen bestimmten Rechtsstatus und gibt keinerlei Information über die jeweiligen Migrationshintergründe.

Oft wird der Begriff in den Medien falsch verwendet und in negativem Kontext benutzt. Da dem Begriff Ausländer ferner ein herabsetzender Unterton anhaftet, wird er in der Politik z.B. mit *ausländischer Mitbürger* umschrieben. Das ist fachlich unnötig und meist falsch, wohingegen Ausländer ein anerkanntes Wort ist. Wenn die Autorin nach Frankreich reist, ist sie dort Ausländerin, aber noch lange nicht ausländische Mitbürgerin der Franzosen. Aber auch in vielen Fremdsprachen hat das Wort Ausländer eine negative Konnotation. In der italienischen Sprache beispielsweise heißt das Wort für Ausländer *straniero* oder *forestiero*, was so viel bedeutet wie *fremd*, *anders*.

*Straniero* ist lateinischen Ursprungs und geht zurück auf die Vorsilbe *extra* (außerhalb, außen). Das lateinische *extraneus* ist ein Begriff, der alle meinte, die nicht römische Bürger waren. *Exterus* wurde als Adjektiv verwendet, aus dem sich das italienische Wort *estero* (Ausland) entwickelte.

*Forestiero* ist ein mittelalterlicher Ausdruck, der die andere Besteuerung der ländlichen Bevölkerung gegenüber den Bürgern aus der jeweiligen Stadt bezeichnete. Man muss weit zurückgehen in die Sprachentwicklung, um die Etymologie dieses Wortes zu ergründen. *Hospes* nannten die Römer eine Person, die zu Gast war, aber auch den Feind, der von außerhalb mit feindseligen Absichten kam. Die gotische Sprache entlehnte das Wort und verwandelte es in *Gast*, im germanischen Sprachraum ist daraus

<sup>38</sup> Vgl. ebd.

<sup>39</sup> Statistisches Bundesamt 2012a, S. 5.

eine Substantivvorsilbe im Zusammenhang mit Fremdenverkehr und Gastgewerbe entstanden wie bei Gasthaus oder Gasthof.

Wenn man über italienische Begriffe für Ausländer spricht, kommt man nicht umhin, das von den Italienern erfundene Wort *extracomunitario* zu erwähnen. Es ist ein Wort, das als Folge des Phänomens Migration entstanden ist. Alle Leute mit Migrationshintergrund, die nicht aus EU-Länder kommen, werden *extracomunitari* genannt. Wie Balbo & Marconi behaupten, existiert dieses Wort in anderen Sprachen nicht. Dort wird der neutrale Begriff *nicht europäisch* verwendet, der ins Italienische übersetzt *extraeu-ropeo* heißt, was eher, „*peinlich, unaussprechlich, zu lang und bürokratisch klingt*.“<sup>40</sup>

Mit *extracomunitario* bezeichnet man in Italien hauptsächlich Menschen aus Afrika, Asien oder Südamerika. De facto müssten auch Schweizer oder Amerikaner so genannt werden. Nach Meinung des Staatsrechtlers Ainis ist dieses Wort für Ausländer in Italien mit einer subtil-ausländerfeindlichen Bedeutung belegt. Manchmal werden Wörter verwendet, um Gefühle anderer zu erregen oder gar zu beleidigen. Das Wort *extracomunitario* ist eines davon und der Verfassungsrechtler Ainis behauptet dementsprechend:

*„extracomunitario è un termine razzista, dato che non qualifica lo straniero in base alla sua comunità d'origine, bensì solo alla nostra, alla Comunità europea dalla quale è irrimediabilmente escluso.“*<sup>41</sup>

*„Nicht-EU-Bürger (extracomunitario) ist ein rassenideologischer Begriff, denn der Ausländer wird nicht nach seiner Herkunft bezeichnet, sondern nach unserer Herkunft, nämlich der europäischen Gemeinschaft, von welcher er hoffnungslos ausgeschlossen bleibt.“*<sup>42</sup>

Aus Sicht der Autorin ist es in erster Linie wesentlich, ob der Ton eines Wortes beleidigend oder spöttisch wirkt. Es ist daher im Italienischen besser *persona extracomunitaria* oder *persona non comunitaria* zu sagen als *extracomunitario* (Nicht-EU-Bürger/-Person).

#### 2.1.4 Kultur und kulturvergleichende Forschung

Kluckhohn (1954) war einer der ersten Autoren, die versuchten, Definitionen von Kulturen zu finden und aufzulisten. Er erarbeitete, zusammen mit Kroeber, bereits in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts, eine Liste mit 164 differierenden Bedeutungen und Definitionen des Begriffes. Eine seiner Definitionen ist:

<sup>40</sup> Balbo/Marconi 1992, S. 59.

<sup>41</sup> „La Stampa“ 04.11.2007, <http://www.lastampa.it/2007/11/04/cultura/opinioni/editoriali/un-rumeno-non-tutti-i-rumeni-tNP3n41HZXc1Hv5HghQHRO/pagina.html>

<sup>42</sup> Sämtliche Übersetzungen ins Deutsche stammen, wenn nicht anders vermerkt, von der Autorin selbst.

„*Culture is to society what memory is to individuals.*“<sup>43</sup>

Kultur ist Gegenstand vieler Wissenschaften, so u.a. der Ethnologie, Anthropologie, Soziologie, Pädagogik, Politikwissenschaften, Psychologie, Geografie, Agrarwissenschaft oder Ökonomie. Sie alle fragen nach dem Einfluss der Kultur auf ihren Gegenstandsbereich: z.B. wird in der Soziologie und Ökonomie die Frage diskutiert, ob und inwieweit Korruption kulturell zu erklären ist. Die Geografie befasst sich mit den Problemen der Stadtentwicklung und Flächennutzung, d.h. wie kulturelle und soziale Veränderungen auf die Landschaft wirken. In der Psychologie gibt es Untersuchungen zum Einfluss der Kultur auf das räumliche Vorstellungsvermögen und die Entwicklung des Zahlbegriffs. Viele Autoren wie Treibel<sup>44</sup>, González et al.<sup>45</sup> distanzieren sich von dem Begriff Kultur und verwenden stattdessen den Begriff *Lebenswelt* beziehungsweise *lived experience*, da Kultur im klassischen Sinne „*die Ausbildung und geistige Vervollkommenung des Individuums*“ und „*die Gesamtheit der Errungenschaften auf gesellschaftlicher, künstlerischer, humanitärer Ebene*“<sup>46</sup> ausdrückt. Erwähnt werden in diesem Kontext auch Weltansichten wie Religion etc. Im Gegensatz zu dem Begriff Kultur, der im konventionellen Sprachgebrauch statisch konnotiert ist und von einer fortlaufenden Kultur ausgeht, unterstreicht der Begriff *Lebenswelt* die Dynamik und ständige Veränderung des sozialen Umfeldes, die für Individuen, die in diesem sozialen Umfeld handeln, ausschlaggebend sind.<sup>47</sup>

Das deutsche Wort Kultur stammt aus dem Lateinischen *cultura* und führt in der deutschen Übersetzung zu zwei verschiedenartigen Bedeutungsgruppen. *Colere* wird zum einen als bebauen, pflegen, bestellen und zum anderen als anbeten übersetzt.<sup>48</sup> So beschreibt der Begriff einerseits produktives Handeln und andererseits eine eher geistig-mentale Tätigkeit. Entsprechend wird der Begriff Kultur im heutigen Sprachgebrauch für die unterschiedlichen Arten und Bereiche gebraucht, auf die bzw. in denen der Mensch etwas produziert, sei es physisch oder mental. Wörter wie *Agrarkultur* oder *Kultiviertheit*, ebenso abweichend in ihren Bedeutungen, haben sich ausgeprägt.<sup>49</sup>

Im Folgenden wird der Kulturbegriff aber dazu verwendet, um die von Menschen in gesellschaftlichen Gruppen geschaffenen komplexen Lebensweisen zu beschreiben. Dementsprechend ist Kultur zu verstehen als „*the complex world we all encounter and through which we all move*“<sup>50</sup>. Thomas definiert diesen Aspekt von Kultur folgendermaßen:

<sup>43</sup> Kluckhohn 1954, S.29; Triandis 2004, S. 29.

<sup>44</sup> Vgl. 1995, S. 165.

<sup>45</sup> Vgl. 2005, S. 25.

<sup>46</sup> Veith 2005, S.184ff.

<sup>47</sup> Vgl. auch Treibel 1995, S. 165; González et al. 2005, S. 25.

<sup>48</sup> Vgl. Hansen 2003, S. 14.

<sup>49</sup> aus Edgar 1999, S. 102.

<sup>50</sup> aus Edgar 1999, S.102.

*„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.“<sup>51</sup>*

Der niederländische Anthropologe Hofstede sieht im Kulturbegriff eine Art kollektiv programmierte Software, die jedem Menschen individuell aufgrund von Sozialisierung, dem Aufwachsen in einer bestimmten Gruppe, eingeprägt worden ist. Diese hilft ihm, sich in der jeweiligen Umgebung zurechtzufinden, unterscheidet das eine Kollektiv aber auch von einem anderen.<sup>52</sup> Kultur ist nicht statisch, sondern als ein Prozess aufzufassen. Triandis nennt es: *„Culture emerges in interaction.“*<sup>53</sup> Generationswechsel, der Kontakt zu anderen Kulturen, Einwirkungen von Kriegen oder Naturkatastrophen oder Ähnliches verlangen ein immer neues Umgehen mit Werten, Traditionen, Symbolen, Ritualen oder Helden – allesamt Bestandteile und Manifestationen von Kultur.

In Bezug auf den Begriff Kultur sind – entsprechend der oben angeführten Auswahl an Definitionen – die Ideen der Gemeinsamkeit, der tradierten Werte und eines Systems der Orientierung in der jeweiligen Personengruppe bzw. Kultur festzuhalten.

Diehm & Radtke erläutern den Gebrauch des Begriffs *Kultur in der Erziehung und Erziehungswissenschaft* detailliert.<sup>54</sup> Durch den Vergleich der eigenen Kultur mit anderen Kulturen erfolgt eine Differenzierung. Einzelpersonen, Gemeinschaften und Gesellschaften können somit mit anderen Menschen, Völkergruppen und Nationen gut verglichen werden.<sup>55</sup> Durch einen derartigen Vergleich innerhalb der Kultur können in einer sozialen Realität Grenzen gezogen werden. Aus der gemeinsamen Sprache haben sich einzelne Stämme, Völker und Ideologien entwickelt. Nationalstaaten haben seit dem 19. Jahrhundert die Unterscheidung nach Kulturen dazu benutzt, sich gegenüber anderen Nationen oder internen Minderheiten abzugrenzen.<sup>56</sup> Der Kulturbegriff ermöglicht es, Immigranten, die in den 70er-Jahren nach Deutschland kamen und blieben, durch Sprache, Religion, Geschichte und Nationalität voneinander zu unterscheiden und individuelle Merkmale zu erkennen.<sup>57</sup> So ist es verständlich, dass das Fremde aus der pädagogischen Perspektive oft mit dem Begriff Kultur in Verbindung gebracht

<sup>51</sup> Thomas 1993, S.380.

<sup>52</sup> Vgl. Hofstede 2005, S.9f.

<sup>53</sup> aus Triandis 1995, S. 4.

<sup>54</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 66.

<sup>55</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 65.

<sup>56</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 62.

<sup>57</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 59.



wird.<sup>58</sup> Auernheimer interpretiert den Begriff Kultur dahingehend, dass sich die Idee einer Kultur in der historischen Epoche der Aufklärung entwickelte und sich so Kultur und Natur gegenüberstanden, was vollkommen neu war.<sup>59</sup> Prengel schreibt hierzu, dass Kulturen Veränderungen ausgesetzt sind und sich gegenseitig respektieren und wahrnehmen sollten, damit in der interkulturellen Pädagogik überhaupt von Kultur gesprochen werden kann. Man sollte Kultur nicht nur mit dem Begriff *Hochkultur* in Verbindung bringen, womit eigentlich Folklore oder Volkskultur gemeint ist. Kultur sollte die Lebensarten aller Personen berücksichtigen, also ihre Aktivitäten, Werte, Ideen und Auffassungen, die sich durch alle Lebensräume ziehen.<sup>60</sup> „In der Literatur zur Interkulturellen Erziehung [...] lassen sich sechs Bedeutungen des Kulturbegriffs erkennen.“<sup>61</sup>

- Kultur als Gegensatz zur Natur
- Kultur als Gegensatz zur Zivilisation
- Der Mensch als Kulturwesen
- Drei Bereiche der Kultur: Werkzeug-, Sozio-, Symbolkultur
- Kulturen statt Kultur
- Der Mensch als Geschöpf seiner Kultur

*„Angesichts dieser Weite und Vieldeutigkeit des Begriffs Kultur halten viele jeden Versuch, den Begriff eingrenzen und definieren zu wollen, von vornherein für so problematisch, dass sie ihn erst gar nicht unternehmen.“<sup>62</sup>*

Letztendlich ist nach Diehm & Radtke weder eine allgemeingültige Definition von Kultur als Begriff existent, noch wird es in Zukunft eine geben.<sup>63</sup>

Im Zusammenhang mit Kultur spricht man oft auch von **kulturvergleichender Forschung**. Die sich in den letzten Jahrzehnten als Teildisziplin der Psychologie etablierende kulturvergleichende Psychologie vergleicht und analysiert Kulturen bzw. Gesellschaften anhand empirischer Untersuchungen. Sie sucht Gemeinsamkeiten,<sup>64</sup> trifft dabei aber auch auf Unterschiede zwischen ungleichen Kulturen. Ein Ziel ist es, kulturelle Universalwerte aufzustellen und zu überprüfen. Das sind Werte, die in jeder Kultur beim Verhalten eines jeden durch seine individuelle Kultur geprägten Menschen mehr oder weniger stark zu erkennen sind.<sup>65</sup> Neben der Überprüfung der Universalität bzw. der „Generalisierbarkeit psychologischer Gesetzmäßigkeiten“<sup>66</sup> über Kulturgrenzen hinweg, geht die kulturvergleichende Psychologie auch auf die Beschreibung und Analyse von Verhaltensunterschieden ein. Hierbei sind die Differenzen aber eher als Durch-

<sup>58</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 67f.

<sup>59</sup> Vgl. Auernheimer 2007, S. 73.

<sup>60</sup> Vgl. Prengel 2006, S. 84f.

<sup>61</sup> Nieke 2008, S. 41.

<sup>62</sup> Nieke 2008, S. 37.

<sup>63</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 65.

<sup>64</sup> Vgl. Straub 2003, S. 32.

<sup>65</sup> Vgl. Straub 2003, S. 32.

<sup>66</sup> aus Thomas 2003, S. 17.

gangsstadium und die Universalität als Ziel der Forschungen anzusehen.<sup>67</sup> Ebenfalls unterstützen jene Forschungsergebnisse gewiss auch den interkulturellen Umgang mit dem Fremden durch immer dichtere Kulturinformationen.<sup>68</sup> So führt dieser Forschungszweig zu direkten anwendbaren Konsequenzen.<sup>69</sup>

### 2.1.5 Alltag und Alltagsdiskurse

Der Begriff *Alltag* scheint so alltäglich, dass kaum eine Erklärung oder Beschreibung erforderlich ist. Durch das Mithören, Dokumentieren und Betrachten der Alltagsdiskurse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ergeben sich aufschlussreiche Einsichten in Verhaltens- und Denkweisen, Beurteilungen der persönlichen Situation in der Schule und Probleme der Schüler. Besonders in der Schule ist der Alltag interessant und inhaltsvoll zu analysieren, weil das Alltagsgeschehen für die Jugendlichen in der Adoleszenzphase eine zentrale Rolle spielt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit spielt die Definition von Alltag gleichfalls eine zentrale Rolle, da die Praktiken sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext zu untersuchen sind.<sup>70</sup>

Der Phänomenologe Husserl (1859–1938) sah den Alltag als einen Teil der Lebenswelt des Menschen. Schütz<sup>71</sup> sprach von einer alltäglichen Lebenswelt und entwickelte den Begriff weiter. Er versteht darunter die schlicht gegebene Lebenswelt eines jeden Einzelnen. Das sogenannte Alltagswissen entsteht durch biografische Interpretationen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, der Kultur und den sozialen Gegebenheiten. Die übersichtliche Alltagswelt wird durch dieses Wissen strukturiert. Ebenso enthält dieses Wissen rezeptartige Handlungsanleitungen, damit ermöglicht wird, unter Handlungsdruck sicher agieren zu können. Dieses Alltagswissen hat grundsätzlich Theoriecharakter und es kann von Alltagstheorien gesprochen werden. Von pädagogischen Alltagstheorien spricht man, wenn sich die Alltagstheorien auf erzieherisches Handeln beziehen.

Bourdieu<sup>72</sup> soziologische Forschungen beschäftigen sich mit dem Alltagsleben, sind empirisch orientiert und der Kultursociologie zuzuordnen. Er verband subjektive Faktoren mit objektiven Gegebenheiten und knüpfte an den Strukturalismus an. Interaktionen des Alltagslebens vergleicht seine Kulturtheorie mit einem Spiel. Die Individuen setzen dabei unterschiedlich viele Potenziale verschiedener Art ein, die sie teilweise transformieren können. Er brachte alltägliche Beobachtungen ein und wies nach, dass sprachliche Feinheiten wie Grammatik, Aussprache, Akzent und Stil z.B. in einem gut

---

<sup>67</sup> aus Thomas 2003, S.17f. und Straub 2003, S. 42.

<sup>68</sup> Vgl. Hansen 2003, S. 387.

<sup>69</sup> aus Thomas 2003, S. 32.

<sup>70</sup> Vgl. Flick et al. 2008b, S. 23.

<sup>71</sup> Vgl. Schütz/Luckmann 1984.

<sup>72</sup> Vgl. Bourdieu 1997.

bezahlten und hochbewerteten Beruf einen wesentlichen Faktor in der sozialen Mobilität darstellen.

Giddens<sup>73</sup> beobachtet, wie sich Handeln über Raum und Zeit erstrecken kann. Er untersucht dazu den Bereich des unbewusst gesteuerten Alltagshandelns. Punkte in Raum und Zeit analysiert Hägerstrand. Goffmann (1922–1982) untersucht Verhaltensmuster, Interaktionsrituale, Rollendistanz und persönliche Selbstdarstellung im Alltag und beeinflusst damit wesentlich neuere soziologische Ansätze.

Die Ethnomethodologie wurde von Garfinkel (1917–2011) begründet; teilweise wandte er dabei das methodische Programm von Schütz empirisch an. Schütz hinterfragte das wechselseitig orientierte Handeln von Menschen in soziologischen Strukturen der Alltagswelt und das selbstverständlich scheinende Alltagswissen. Garfinkels Beitrag ermöglicht vor allem Untersuchungen von selbstverständlich und vertraut erscheinendem Verhalten im Detail und macht diese der soziologischen Forschung zugänglich.

Der beispielhafte Alltag in Krankenhäusern wurde von Zerubavel erfasst. Das bekannteste und einflussreichste Werk von deCerteau ist die Kunst des Handelns (Berlin 1988), eine soziologische Theorie des Alltagslebens und des Verbraucherverhaltens.

Unter **Alltagsdiskursen** sind persönliche Kommunikationsformen zu verstehen, die Jugendlichen alltäglich begegnen und die sie alltäglich prägen. Diskurs steht für Gespräch, für Rede, Text, Argumentationsformen, Ideologie und schließlich auch für Formen der Beteiligung, eben der rhetorischen und praktischen Teilnahme. Diskurs im Sinne Foucaults vereinigt Praxis und Ideologie. Von daher sind auch in kulturvergleichenden Alltagsdiskursen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund „alle Praxen durch Ideen bestimmt und alle Ideen [...] in Praxen eingeschrieben.“<sup>74</sup>

Mit Diskursen sind auch aktive Formen des Handelns gemeint – also Sprecher, Macher, Täter. Diese agieren nicht reflexartig oder als ferngesteuerte Roboter, sondern sie sind auch verantwortlich für ihr Handeln.<sup>75</sup> Jeder von uns ist verantwortlich für sein eigenes Handeln. Man redet nicht abstrakt über Dritte, denn wir stecken selbst mitten drin. Dies ist ein weiterer Aspekt von Diskurs, vor allem von Alltagsdiskurs – Wir tun es, aber wir wissen es nicht.

### 2.1.6 Interkulturelle Pädagogik

Nach Treibel<sup>76</sup> stehen im Bereich der Erziehungswissenschaften die schulische Situation der sogenannten *zweiten Generation* sowie die Theorie und Praxis der interkulturel-

---

<sup>73</sup> Vgl. Giddens 1992.

<sup>74</sup> Hall 1989, S. 914.

<sup>75</sup> Vgl. Hall 1989.

<sup>76</sup> Treibel 1999, S. 18.

len Erziehung im Mittelpunkt.<sup>77</sup> Seit Anfang der 80er-Jahre findet das Wort *interkulturell* in Zusammenhang mit Bildung, Erziehung und Pädagogik Verwendung und seither hat sich *interkulturell* auch in der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit zum Schlüsselbegriff entwickelt, um Fragen im Themenfeld ‚Migration und Bildung‘ zu thematisieren. Seit etwa Mitte der 90er-Jahre existiert eine erziehungswissenschaftliche Fachdisziplin, die im Wesentlichen mit Konsequenzen beschäftigt ist, die sich aus migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen für Erziehung und Bildung ergeben. Diese Disziplin trägt den Namen *interkulturelle Pädagogik*.

In der Auseinandersetzung mit der Literatur der interkulturellen Pädagogik zeigen sich wenige konkrete Definitionen zu den angewandten Begriffen, dabei jedoch breit gefächerte Inhalte, die diese Wissenschaft umschließen möchte. Differierende Begriffe und Begriffskonstellationen wie *interkulturelle Pädagogik*, *interkulturelle Erziehung*, *interkulturelle Bildung*, *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelles Management* werden – so hat man das Gefühl – je nach Bedarf und im jeweiligen Zusammenhang situationsabhängig anders verwandt. Der Begriff *interkulturell* scheint nach subjektivem Ermessen austauschbar mit den Begriffen *multikulturell*, *multiethnisch*, *bikulturell* und *transkulturell*.<sup>78</sup> Hohmann versteht unter dem Begriff gleichwohl politische, pädagogische sowie soziale Zielvorstellungen und Konzepte, die auf eine gesellschaftliche Situation reagieren, die ihrerseits durch Migration beeinflusst ist. In Abgrenzung dazu dient ihm der Begriff *multikulturell* als die Benennung der durch die Migration entstandenen und entstehenden gesellschaftlichen Prozesse,<sup>79</sup> weshalb er davon ausgeht,

*„dass der Begriff [interkulturell] erst in einer ganz bestimmten Phase der Entwicklung der Migrationsproblematik und der Ausländerpädagogik aufgetreten ist und hier seinen Sinn von ganz bestimmten praktischen und theoretischen Implikationen erhält, die eine Ausweitung auf den gesamten Bereich der Ausländerpädagogik nicht rechtfertigen und ihn daher als Alternative für diesen ebenfalls nicht unproblematischen Begriff [multikulturell] eher ausschließen.“<sup>80</sup>*

Prengel ist der Ansicht, interkulturelle Pädagogik entstand *„aus der Einsicht, daß die Bundesrepublik ein Einwanderungsland geworden ist, aus der Auseinandersetzung mit den Mängeln der Ausländerpädagogik und durch Rezeption der internationalen Diskussion.“<sup>81</sup>*

Ihren Ausgangspunkt nahm die interkulturelle Pädagogik in den 80er-Jahren, als sich didaktische Anstöße entwickelten, mit denen versucht wurde, die Probleme der Aus-

<sup>77</sup> Vgl. Auernheimer 1995; Prengel 1995.

<sup>78</sup> Vgl. Hohmann 1983, S. 4.

<sup>79</sup> Zur Vielfältigkeit der Benennungen für Menschen, die keinen rein deutschen biografischen Hintergrund haben, vgl. Mecheril 2003, S. 9.

<sup>80</sup> Hohmann 1983, S. 5.

<sup>81</sup> Prengel 2006, S. 83.

länderpädagogik zu bewältigen.<sup>82</sup> Auch Schmidtke äußert, der Begriff interkulturelle Pädagogik ersetze den Ausdruck Ausländerpädagogik.<sup>83</sup> Die didaktischen Anstöße dieses Entwurfs zur Überwindung lauten wie folgt:

❖ Die Zielvorstellungen der interkulturellen Pädagogik bestanden überwiegend aus Verständigung und Abbau von Intoleranzen. Zur Verfolgung dieser Ziele sollten Auskünfte über die Herkunftsländer, zum Beispiel der Gewohnheiten und Traditionen eingeholt werden – in der Annahme, die Kulturen dieser Personen dadurch besser kennenzulernen. Dieser Ansatz wurde von Erziehungswissenschaftlern dahingehend kritisiert, es bestehe die Gefahr, dass man einer als konform gedachten Nationalkultur ‚Eigentümliches‘ und ‚Folkloristisches‘ unterstellt beziehungsweise zuschreibt.<sup>84</sup> Auch Nieke vertritt diese Ansicht: Es *„wurde die Gefahr gesehen, durch die Konzentration auf die in der Wanderung mitgebrachte Kultur aus der Lebenswelt des Herkunftslandes eine im Aufnahmeland funktionslos werdende Kultur als bloße Folklore zu konservieren.“*<sup>85</sup>

Eine Aussage, die generell vertreten wird, drückt aus, dass interkulturelle Pädagogik eine Antwort auf die Tatsache der multikulturellen Gesellschaft und der Migration sei.<sup>86</sup> So wurden in der interkulturellen Pädagogik handfeste und wirklichkeitsnahe Ziele gesetzt, Deutschland auf eine multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten, in der parallel mehrere Werte und Normen existieren.<sup>87</sup> Diese Idee einer multikulturellen Gesellschaft ist auch nach Auernheimer<sup>88</sup> die leitende Perspektive der interkulturellen Pädagogik.

Dem schließt sich die Autorin an. Sie sieht in Folklore einen Teil der individuell gelebten Herkunftskultur und nicht eine Kultur zweiter Klasse. Das Kennenlernen anderer Kulturen verbindet und baut Vorurteile ab. Nur so kann einer Ghettoisierung entgegengewirkt werden.

❖ In der interkulturellen Pädagogik sollte es nicht zu einer Gegenüberstellung zwischen den von Migrantenkindern erzielten beziehungsweise nicht erbrachten Leistungen im Vergleich zu Deutschen kommen. Vielmehr sollte die Bereicherung durch kulturelle Vielfalt betont werden. So sollten Schulen und Stadtviertel Feste organisieren, um die Multikulturalität und die ungleichen Kulturen und Traditionen zu zeigen, damit diese auch als ebenbürtig anerkannt werden.<sup>89</sup>

<sup>82</sup> Vgl. Holzbrecher 2004, S. 54.

<sup>83</sup> Vgl. Schmidtke 2006, S. 153.

<sup>84</sup> Vgl. Holzbrecher 2004, S. 54.

<sup>85</sup> Nieke 2008, S. 18.

<sup>86</sup> Vgl. Schmidtke 2006, S. 153.

<sup>87</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 132.

<sup>88</sup> Vgl. 2007, S. 20.

<sup>89</sup> Vgl. Holzbrecher 2004, S. 54.

Die Idee der multikulturellen Gesellschaft hat demnach im Programm der interkulturellen Pädagogik ihre pädagogische Formulierung gefunden.<sup>90</sup> Schulen sollte die Initiative ergreifen und sich als multikulturelle Schule (Broschüren, öffentliche Veranstaltungen und äußeres Erscheinungsbild) präsentieren.<sup>91</sup> Doch eine zu starke Betonung des kulturellen Reichtums könnte unbeabsichtigt zu einer verstärkten Benachteiligung führen und eine für problematisch gehaltene Neigung der universell auftretenden Re-Ethnisierung Vorschub leisten.<sup>92</sup>

Ein weiterer Leitgedanke der interkulturellen Pädagogik ist die Achtung des Fremden.<sup>93</sup> Einander kennenzulernen soll das Fremde besiegen, Vorurteile abbauen und zu Toleranz und Anerkennung beitragen.<sup>94</sup> *„Aus der Anerkennung der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen sowie ihrer Prozesshaftigkeit leitet Interkulturelle Pädagogik die Aufgabe her, das Bewusstsein eigener kultureller Identität zu fördern.“*<sup>95</sup>

❖ Die Idee von Migrantenkindern als ‚Experten für ihr Land‘ wurde in der interkulturellen Pädagogik genutzt, sich einen Einblick in das Fremde zu verschaffen („Sag uns doch mal, wie es bei euch in Spanien/Italien... ist?“). Allerdings ist diese Form des Unterrichts nur dann sinnvoll, wenn es sich um Kinder handelt, die kurz zuvor mit ihrer Familie eingereist sind. Bei Kindern und Jugendlichen, die seit längerer Zeit mit ihren Familien in Deutschland leben, ist dieser didaktische Ansatz allerdings fragwürdig, wenn sie schon seit längerem Bildungsinländer sind und in das Herkunftsland ihrer Eltern nur in den Ferien fahren. Diese Familien haben bereits eine eigene Mischkultur entwickelt.<sup>96</sup>

Die Kultusministerkonferenz unterstützt diese Kritik, denn im Beschluss des Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 steht:

*„In Schulgemeinschaften mit Schülern verschiedener kultureller Herkunft kann das interkulturelle Spannungsverhältnis in besonderer Weise fruchtbar gemacht werden, weil kulturell bedingte Unterschiede und Gemeinsamkeiten unmittelbar erkannt und erfahren werden. Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft kennen nicht von vornherein ihre Herkunftskultur; ihre Orientierungen und Handlungen wurzeln eher in bikulturellen Erfahrungen.“*<sup>97</sup>

<sup>90</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 143.

<sup>91</sup> Vgl. Auernheimer 2007, S. 166.

<sup>92</sup> Vgl. Nieke 2008, S. 18.

<sup>93</sup> Vgl. Auernheimer 2007, S. 21.

<sup>94</sup> Vgl. Holzbrecher 2004, S. 54.

<sup>95</sup> Prengel 2006, S. 85.

<sup>96</sup> Vgl. Holzbrecher 2004, S. 54.

<sup>97</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-InterkulturelleBildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-InterkulturelleBildung.pdf)

### 2.1.6.1 Ziele der interkulturellen Pädagogik

Die interkulturelle Pädagogik weist der Schule die Aufgabe zu, das konstruktive Zusammenleben zwischen Schülern anderer Herkunft durch pädagogische Maßnahmen zu fördern.<sup>98</sup> Diese Disziplin soll Lernprozesse in der Schule anregen, die dann zu einem besseren Verständnis und zum gleichwertigen Umgang mit der eigenen und der fremden Kulturen führen.<sup>99</sup> Durch das Hinterfragen der eigenen Wahrnehmung anderer Kulturen und die Erfahrungen, die im Umgang mit ebendiesen gesammelt werden, wird das Lernen gefördert. In der interkulturellen Pädagogik wird die Annahme vertreten, dass diese Veränderung der eigenen Wahrnehmung auch eine Veränderung des Handelns bewirken kann, was zu mehr Toleranz und einem friedlicheren Zusammenleben in Schule und Gesellschaft führen soll.<sup>100</sup>

Die Entwicklungsgeschichte der Ausländerpädagogik nahm ihren Anfang in den 60er-Jahren. In Deutschland geht die Disziplin der interkulturellen Pädagogik ursprünglich auf die Ausländerpädagogik der 70er-Jahre zurück, die sich vornehmlich mit den Migranten und ihren Kindern beschäftigte. Nach mehreren Veränderungen des inhaltlichen Schwerpunkts bildete sich Mitte der 80er-Jahre in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Begriff der interkulturellen Pädagogik (alternativ: interkulturelle Bildung; interkulturelle Erziehung).<sup>101</sup> Inzwischen gilt die interkulturelle Pädagogik als eine wichtige, etablierte Fachrichtung der Erziehungswissenschaft.

Im folgenden Abschnitt wird die geschichtliche Entwicklung der interkulturellen Pädagogik kurz umrissen, um die aktuelle Diskussion nachvollziehen und die Problematik aufzeigen zu können (Weiterführendes zur interkulturellen Pädagogik und ihrer Begründung siehe Kap. 2.4.2).

### 2.1.6.2 Geschichtliche Entwicklung der interkulturellen Pädagogik

In den 90er-Jahren kam es mit dem Fall der Mauer 1989 zu einem Umbruch in der Gesellschaft, mit dramatischen Folgen für Deutschland. Der Wegfall der Ost-West-Ordnung und die hohe Anzahl an Migranten, die im Osten lebten, führten zusammen mit dem ökonomischen Globalisierungsschub zu einer gesellschaftlichen Ambivalenzerfahrung (Doppelwertigkeit), die sich in rechtsextremistischen Attentaten ausdrückte.<sup>102</sup> Allein im Jahr 1991 wurden vom Verfassungsschutz 2.300 Straftaten gegen Ausländer registriert. So fand sich die interkulturelle Pädagogik plötzlich in der antirassistischen Erziehung wieder. Da Rassismus den Kern rechtsextremer Orientierungsmuster

<sup>98</sup> Vgl. Prengel 2006.

<sup>99</sup> Vgl. Gogolin/Müller-Potratz 2006; Krüger/Potratz 2005; Auernheimer 2003; Thomas 1988.

<sup>100</sup> Vgl. Reviere 1998.

<sup>101</sup> Vgl. Nieke 1986; Hohmann 1983; Reich 1994; kritische Einwände zu den Systematisierungsversuchen finden sich bei Diehm/Radtke 1999.

<sup>102</sup> Vgl. Holzbrecher 2004, S. 54f.

bildet, musste sich die interkulturelle Pädagogik Handlungsstrategien einfallen lassen.<sup>103</sup> Dieser Herausforderung stellte sie sich, indem einerseits Konzepte und Ansätze auf didaktischem Gebiet ausdifferenziert wurden und andererseits deren Integration unter den Globalisierungsvorzeichen von Bildung und Erziehung erfolgte. So konnten sich neue Ansätze und Tendenzen entwickeln:

❖ Interkulturelle Begegnung ist als Lernmöglichkeit gedacht, um die eigene Sicht auf das Fremde zu erkennen.<sup>104</sup> So soll auch die direkte Begegnung im Unterricht pädagogisch als Kulturkontakt gestaltet werden, „in der Wahrnehmung und Bearbeitung der Differenz, reflexiv etwas über das ‚Eigene‘ [zu] erfahren“<sup>105</sup>.

*„Das bedeutet nun nicht etwa isoliertes Nebeneinanderherleben, sondern mit der Kenntnis der eigenen Kultur soll die Fähigkeit zur Wahrnehmung auch der anderen Kulturen unter Beibehaltung des wechselseitigen Respekts entwickelt werden, daher der Name Interkulturelle Pädagogik.“<sup>106</sup>*

❖ Die Anerkennung der Bereiche Lebenswelt, Region, Europa und globales Lernen sowie interkulturelles Lernen aufeinander zu beziehen, sind Möglichkeiten, um die Perspektiven Nachhaltigkeit/Ökologie, Friedenspolitik und Menschenrechte integrieren zu können.<sup>107</sup> Zum Schluss kann folglich geäußert werden, dass die interkulturelle Pädagogik am Veränderungsprozess der Kulturen teilnimmt und Kindern sowie Jugendlichen die Chance gibt, sich als Subjekte dieses Prozesses zu fühlen und ihn aktiv mitzugestalten.<sup>108</sup> Nach Diehm & Radtke ist die interkulturelle Pädagogik daher als ein vielstimmiger und abwechslungsreicher Entwurf anzusehen, der in eine noch zu entwickelnde und realisierende Praxis umgesetzt werden soll.

## 2.2 Die deutsche Migrationsgeschichte, ihre Folgen und Phasen

Migration ist eine der wichtigsten politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen unseres Jahrhunderts. Die Geschichte der Menschheit war oft eine Geschichte von Vertreibung und Migration, manchmal erzwungen durch Kriege und eine Flucht zum Überleben. Wenn wir zurückblicken, erkennen wir, dass die Migration eine Konstante der menschlichen Geschichte ist. Wie Massey im Jahre 1995 verdeutlicht, berührt die Einwanderung die meisten von uns. Migrationsprozesse werden oft in Ländern ausgelöst, die wirtschaftlich rückständig sind und wo soziale Entwicklungen entweder hinterhinken oder widersprüchlich verlaufen. Migration bildet die gesellschaftlichen Veränderungen ab – die Veränderungen des physischen und wirtschaftlichen Umfelds und

<sup>103</sup> Vgl. Auernheimer 2007, S. 41.

<sup>104</sup> Vgl. Holzbrecher 2004, S. 55.

<sup>105</sup> Diehm/Radtke 1999, S. 131.

<sup>106</sup> Pregel 2006, S. 85.

<sup>107</sup> Vgl. Holzbrecher 2004, S. 55.

<sup>108</sup> Vgl. Pregel 2006, S. 93.



die natürliche Neigung des Menschen, in neue Gebiete vorzudringen.<sup>109</sup>

Millionen von Menschen mit unähnlichem Migrationshintergrund verändern heute die Gesellschaft in den betrachteten Ländern Deutschland und Italien (siehe Kap. 2.6). Ihre Kinder und Jugendlichen bringen mit ihren Migrationserfahrungen und ihrer Mehrsprachigkeit wertvolle Ressourcen in das Bildungssystem ein. Wenn dieses Humankapital entsprechend gefördert wird, kann es der kulturellen Vielfalt und der wirtschaftlichen Entwicklung in den Gastländern positive Impulse geben.

Seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1949 und der Befriedung Europas 1945 nach dem zweiten Weltkrieg konnte eine zunehmende Wanderungsbewegung der Bevölkerung festgestellt werden. Im Jahresdurchschnitt kam seit 1949 jährlich mehr als eine Viertelmillion Menschen in die Bundesrepublik Deutschland. Die neuere Migrationsgeschichte lässt sich in drei, nachfolgend beschriebene Phasen unterscheiden.<sup>110</sup>

### 2.2.1 Aussiedlung

Die erste große Einwanderungswelle trat nach dem Zweiten Weltkrieg ein und wird auch als *Migration von Deutschen* bezeichnet.<sup>111</sup> Den größten Teil dieser Zuwanderungsgruppe stellten die sogenannten Aussiedler dar. Es handelte sich hierbei ursprünglich um deutsche Siedler, die eine Minderheit in Osteuropa darstellten und in bestimmten Siedlungsgebieten wohnten. Die Hauptherkunftsländer waren Polen, Rumänien, die Tschechoslowakei, Ungarn, Jugoslawien und vor allem die Sowjetunion. Einen ersten Höhepunkt erreicht die Zuwanderung Ende der 50er-Jahre.<sup>112</sup> Bis dahin kamen mehr als 400.000 Menschen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten in die Bundesrepublik. Der Zuzug setzt sich auch später weiter fort, allerdings in geringerem Ausmaß aufgrund der Schließung der Ostgrenzen durch die sozialistischen Staaten Osteuropas.<sup>113</sup> Bis zu diesem Zeitpunkt handelte es sich überwiegend um deutsche Minderheiten aus Polen und Rumänien.

Aufgrund politischer Veränderungen in Osteuropa nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion folgten weitere große Zuwanderungen russlanddeutscher Aussiedler. Allein im Jahre 1990 übersiedelten erneut etwa 400.000 Menschen in die Bundesrepublik. Diese Gruppe der Spätaussiedler ist stark geprägt von der Gesellschaft der Herkunftsländer und verfügt nur noch über geringe Deutschkenntnisse.<sup>114</sup>

Durch starke Migrationsbewegungen in den 90er-Jahren wurde die Aussiedlerpolitik

<sup>109</sup> Vgl. Massey 1995.

<sup>110</sup> Vgl. Hamburger 1994.

<sup>111</sup> Vgl. Mecheril 2004, S. 29.

<sup>112</sup> Vgl. Strobl/Kühnel 2000.

<sup>113</sup> Vgl. Treibel 1999.

<sup>114</sup> Vgl. Strobl/Kühnel 2000.

mehrfach geändert und die Zuwanderung nach Deutschland erschwert.

### 2.2.2 Arbeitsmigration

Der zweite große Migrationsschub setzte Mitte der 50er-Jahre ein, ausgelöst durch den wirtschaftlichen Aufschwung und die daraus resultierende Arbeitsmarktpolitik der Bundesrepublik. Um zusätzliche Arbeitskräfte zu akquirieren, wurde 1955 der erste Anwerbevertrag mit Italien geschlossen, dem in den folgenden Jahren weitere folgten.

Diese Ausländerbeschäftigung war aus politischer Sicht nur vorübergehend geplant. An Einwanderung wurde nicht gedacht. Die sogenannten Gastarbeiter übten meist schlecht bezahlte und für die deutsche Bevölkerung unattraktive Tätigkeiten aus. In der Regel erhielten die angeworbenen Arbeiter eine einjährige Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis. Die Befristung des Arbeitsvertrages sollte zweierlei Funktionen erfüllen: zum einen die Beheimatung der Arbeiter verhindern, zum anderen einen Austausch ‚verbraucher‘ Arbeitskräfte durch ‚unverbrauchte‘ ermöglichen, was nach dem sogenannten ‚Rotationsprinzip‘ gedacht war.

*„Die anwerbenden Staaten und Unternehmen und die Angeworbenen selbst gingen davon aus, dass sie einige Zeit im Anwerbeland blieben, um Geld für eine selbständige Existenz oder für längerfristige Anschaffungen anzusparen und über kurz oder lang (eher: ‚über kurz‘) zurückzukehren.“<sup>115</sup>*

Da man, wie eben erwähnt, davon ausging, dass diese Arbeitsmigranten das Land nach einer gewissen Zeit wieder verlassen würden, schien es überflüssig, die Zuwanderer zu integrieren und deren Kinder in deutschen Schulen auszubilden. Doch auch nachdem klar wurde, dass der Großteil der damals eingereisten Gastarbeiter nicht zurückkehrte, sondern im Gegenteil noch seine Familie nachholte, weigerte sich Deutschland lange Zeit seinen Status als Einwanderungsland anzuerkennen.<sup>116</sup> Daher wurde der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund auch jahrelang kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Die Migranten waren alleine für ihre Integration und ihren Schulerfolg verantwortlich. Erst durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz zur ‚interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule‘ von 1996 wurde Integration ausdrücklich zu einer Aufgabe der Schule erklärt.<sup>117</sup>

Ausgelöst durch die erste Wirtschaftsflaute Ende der 60er-Jahre, den Rückgang der Vollbeschäftigung und der damit einhergehenden steigenden Arbeitslosigkeit verringerte sich die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte. Die 1973 aufgetretene Energiekrise löste noch im gleichen Jahr einen generellen Anwerbestopp aus, der allerdings nach Überwindung der Krise einen neuen Einwanderungsschub einleitete, der mit der Nie-

---

<sup>115</sup> Treibel 1999, S. 55.

<sup>116</sup> Vgl. Hunn 2003.

<sup>117</sup> Vgl. Gomolla 2009.

derlassung ausländischer Arbeitnehmer und nachfolgenden Familienzusammenführungen einherging.<sup>118</sup> Ihren Abschluss fand diese Phase in den Jahren 1981/82. Danach zeigten sich widersprüchliche Entwicklungstendenzen, da die Rückkehrförderungs politik in die Heimatländer im Widerspruch zu faktischen Einwanderungsprozessen steht.

### 2.2.3 Flucht

Flucht ist die Darstellung einer spezifischen Migrationsform. Fluchtbewegungen sind immer im historischen und politischen Kontext zu betrachten und entstehen aufgrund von Kolonisation, Kriegen, sozialen Unruhen und Umwälzungen.<sup>119</sup> Wer als Flüchtling gilt, ist in Deutschland gesetzlich festgelegt. Nach der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 ist ein Flüchtling jede Person, die

*„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose [...] außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.“<sup>120</sup>*

In den 50er- und 60er-Jahren blieben die Flüchtlingszahlen relativ gering. Die meisten Anträge kamen bis Anfang der 70er-Jahre aus dem Ostblock. Danach stieg die Zahl drastisch an – überwiegend kamen jetzt Flüchtlinge aus der Dritten Welt. 1973 – während Energiekrise und Anwerbestopp – beantragten 4.792 Menschen Asyl. Der absolute Höhepunkt erreichte Deutschland 1980 mit 92.918 Gesuchen, was beinahe zwei Drittel aller Anträge in Europa ausmachte. Noch im selben Jahr reagierte die Politik mit Abwehrmaßnahmen gegen die Welle aus der Dritten Welt. Mit Einführung besonderer Kontrollvermerke sank die Zahl der Asylgesuche tatsächlich Anfang der 80er-Jahre, stieg aber wegen zunehmender Krisen und Verfolgungen in vielen Dritte-Welt-Ländern 1986 wieder auf 67.429 Asylgesuche. Auch Schlepperorganisationen und die vermehrte Einwanderung türkischer Landsleute waren hierfür kausal.<sup>121</sup>

Mit dem Zusammenbruch des sozialistischen Systems und den Zurückweisungsversuchen bei Flüchtlingen aus der Dritten Welt drehte sich die geografische Verteilung um. Bereits 1993 kamen die meisten Asylanträge (72,1%) von Flüchtlingen aus Osteuropa. Durch den parallelen Anstieg von Asylanträgen und Arbeitslosigkeit wächst in Deutsch-

<sup>118</sup> Vgl. Hamburger 1994.

<sup>119</sup> Vgl. Treibel 1999.

<sup>120</sup> UNHCR 1994, zitiert nach Treibel 1999, S. 160.

<sup>121</sup> Vgl. Sechster Familienbericht 2000.

land das Misstrauen gegenüber Flüchtlingen und sie werden als zusätzliche, den Sozialstaat gefährdende Belastung empfunden. Wirtschaftliche und soziale Ängste stehen interkultureller Annäherung eklatant entgegen, was 1993 in einer Asylrechtsreform mit verschärften Grenzkontrollen mündete. Seither ist es für politisch Verfolgte schwer, uneingeschränktes Asylrecht zu erlangen. Einreisen über sogenannte sichere Drittstaaten oder Nicht-Verfolgerstaaten können zu Asylverweigerung und Abschiebung führen,<sup>122</sup> weshalb eine (legale) Einreise über den Landweg nun nicht mehr möglich ist. Der Luftweg bleibt meist aus pekuniären Gründen verschlossen, sodass illegale Aufenthalte und illegale Grenzübertritte permanent zunehmen.<sup>123</sup>

Das *Procedere* bei Ankunft in Deutschland sieht für Flüchtlinge vor, als Erstes einen Asylantrag zu stellen, der in den Status eines Asylbewerbers befördert. Während des Anerkennungsverfahrens leben Asylbewerber i.d.R. in Notunterkünften (Sammellagern), erhalten keine Arbeitserlaubnis und dürfen sich nur dort aufhalten, wo der Antrag gestellt wurde. Bei Antragsablehnung muss der Flüchtling, wenn alle rechtlichen Möglichkeiten – oft erst nach zwei Jahren – ausgeschöpft sind, das Land innerhalb kurzer Zeit verlassen. Nur Schwangerschaft oder Krankheit (Traumata, psychiatrische Erkrankungen) könnten in dem Fall als Ausschlusskriterien gegen eine Abschiebung sprechen, müssen aber glaubhaft nachgewiesen werden. Einwanderer ohne Aufenthaltsstatus und infolgedessen –recht haben ihre Rechte im Rechtsstaat verwirkt.<sup>124</sup>

### 2.3 Bildungspolitische Migrationsfolgen und Reaktionen im Schulsystem

Im Verlauf der Beschulungsgeschichte von Schülern mit Migrationshintergrund gab es im deutschen Schulwesen unterschiedliche bildungspolitische Ansätze. Allgemein kann bemerkt werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Zuwanderung in der deutschen Erziehungswissenschaft verhältnismäßig spät stattfand.

In den 60er-Jahren kamen die angeworbenen Arbeiter für gewöhnlich ohne Familie oder Kinder nach Deutschland. Durch die beiderseitige Annahme einer baldigen Rückkehr gab es dementsprechend keine nennenswerte Reaktion seitens der Pädagogik. Das Thema *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen* blieb von den Bildungsinstitutionen unbemerkt.<sup>125</sup> 1964 folgte lediglich der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK), eine allgemeine Schulpflicht für Gastarbeiterkinder einzuführen. Daraus gingen zwei widersprüchliche Konstrukte hervor: Gastarbeiter- versus Integrationskonzept.<sup>126</sup> Ersteres sollte durch zusätzlichen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht die Rückkehrfähigkeit ausländischer Kinder bewahren. Letzteres zielte darauf ab, ausländische

<sup>122</sup> Vgl. Mecheril 2004.

<sup>123</sup> Vgl. Sechster Familienbericht 2000, Bundesministerium der Justiz 1992.

<sup>124</sup> Vgl. Sechster Familienbericht 2000, Bundesministerium der Justiz 1992.

<sup>125</sup> Vgl. Auernheimer 2003.

<sup>126</sup> Vgl. Hamburger 1994.

Kinder durch Vorbereitungsklassen mit speziellen Fördermaßnahmen und anschließenden Regelklassen zu integrieren.

Erst Anfang der 70er-Jahre entstand ein pädagogischer Diskurs zur Schulproblematik. Aufgrund von Familienzusammenführungen und vermehrter Übersiedelung der angeworbenen Gastarbeiter begann die Zahl ausländischer Kinder an deutschen Schulen zu steigen. Die Schulpolitik reagierte paradox und sicherte o.g. Beschluss der Doppelstrategie durch die KMK-Beschlüsse von 1971 und 1976 weiter ab. In der Folge wurden pädagogische Ansätze und Konzepte entwickelt, die zur bereits erwähnten Ausländerpädagogik führten. Hier standen vor allem die Defizite, insbesondere die Sprachschwierigkeiten ausländischer Kinder im Fokus, weshalb die Ausländerpädagogik auch das Sprachproblem als primäre Herausforderung an die Pädagogik und die Fremd- bzw. Zweitsprachdidaktik definierte. Gefordert war die Anpassung an Sprache und schulische Wertsysteme.<sup>127</sup> Ab Mitte der 70er-Jahre trat *Integration* in den Vordergrund der öffentlichen Diskussion – da es nun auch nach Meinung von Fachleuten offensichtlich war, dass Deutschland zu einem Einwanderungsland geworden war. Aufgrund fehlender Erfahrungen auf diesem Gebiet suchte man, pädagogische Konzepte aus Ländern mit längerer Einwanderungstradition – wie beispielsweise die USA – zu übernehmen. Konzepte für eine interkulturelle Erziehung wurden aus dem Boden gestampft, erfuhren jedoch in der weiterhin kompensatorisch betriebenen Schulpraxis noch keine Umsetzung.<sup>128</sup>

In den 80er-Jahren wurde erneut eine ‚Begrenzungs- und Rückkehrpolitik‘ betrieben – wegen zunehmender Bedenken in der Bevölkerung zog die Schulpolitik nach und orientierte sich neu. Das Kultusministerium von Rheinland-Pfalz wollte 1986 z.B. durch neue Richtlinien eine sofortige Eingliederung in deutsche Regelklassen sowie die Abschaffung der Vorbereitungsklassen erreichen. Ausländische Eltern sahen sich vermehrt dem Druck ausgesetzt, sich entweder *„mit der Beschulung der Kinder für einen längerfristigen Verbleib oder für eine Rückkehr zu entscheiden.“*<sup>129</sup> In der Folge entwickelten sich Pendelwanderungen und unbeabsichtigte unregelmäßige Schulbesuche ausländischer Kinder, woraus eine *„(selbst-)kritische Besinnung auf die Grenzen pädagogischer Wirksamkeit“*<sup>130</sup> resultierte.

Daraufhin lösten die Konzepte der interkulturellen Erziehung sukzessive die der defizitorientierten Ausländerpädagogik ab. Die Kultur der Migranten fand nun Beachtung, Interkulturalität wurde als Bereicherung verstanden.

Allerdings stand die Pädagogik Ende der 80er-Jahre durch den vermehrten Zuzug von

<sup>127</sup> Vgl. Hamburger 1994.

<sup>128</sup> Vgl. Auernheimer 2003.

<sup>129</sup> Hamburger 1994, S. 60.

<sup>130</sup> Mecheril 2004, S. 85.

Aussiedlern vor einer erneuten Herausforderung, die eines ähnlichen Entwicklungsprozesses bedurfte wie davor bei den Gastarbeitern: Da deutschstämmige Aussiedler aus Osteuropa politisch als Deutsche galten, sah man anfangs eigentlich keinen Handlungsbedarf und betrieb ausschließlich Sprachförderung. „Migrantenspezifische Probleme“<sup>131</sup> wurden unter den Aussiedlern erst nach und nach wahrgenommen, weshalb auch diese Personengruppe nun in den Blickwinkel eines ‚interkulturellen Phänomens‘ fiel. Die erneute Auseinandersetzung mit interkultureller Erziehung blieb vom antirassistischen 90er-Jahre-Diskurs, ausgelöst durch rechtsextremistische Bewegungen, indessen unberührt. Ein Grund war hier sicherlich, dass interkulturelle Erziehung der schulischen Praxis oblag, während antirassistische Erziehung in der Jugendarbeit verortet wurde.

1996 definierte schließlich ein Beschluss der Kultusministerkonferenz *interkulturelle Bildung und Erziehung* als zentrale Schülerqualifikation, was einen Perspektivwechsel nach sich zog – weg von der bloßen Betrachtung von Defiziten hin zu Anerkennung von Differenz und Vielfalt.

## **2.4 Entstehung zweier pädagogischer Theoriekonzepte**

Anlässlich der zunehmenden Migrationsbewegungen im 20. Jahrhundert rückt das Thema ‚Erziehung und Migration‘ immer mehr in den Vordergrund pädagogischer Diskurse. Für diesen Gegenstandsbereich etablieren sich in der Bundesrepublik zwei erziehungswissenschaftliche Theorien über den pädagogischen Umgang mit Migrant\*innen. Es lässt sich „eine zumindest theoretisch abgeschlossene Periode der (schulischen) *Ausländerpädagogik*“ von einer noch nicht abgeschlossenen Phase der interkulturellen Pädagogik unterscheiden.<sup>132</sup>

### **2.4.1 Begründung einer Ausländerpädagogik**

Die Bundesrepublik Deutschland hatte bis Ende der 70er-Jahre keine institutionalisierten Forschungen zum Thema Migrant\*innen aufzuweisen. Es mangelte an eigenen theoretischen und empirisch abgesicherten Grundlagen zur Situation ausländischer Kinder im deutschen Schulsystem.

#### **2.4.1.1 Sozialisations- und Sprachdefizite**

Wie bereits angesprochen, standen zunächst die Defizite der Migrant\*innen im Zentrum ausländerpädagogischer Fördermaßnahmen. Sozialisations- und Sprachdefizite galten als vorrangiges Problemfeld. Es trat besonders „eine Problemperspektive in den

---

<sup>131</sup> Auernheimer 2003, S. 40.

<sup>132</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 127.

Vordergrund, in der an den Migrantenkindern selbst und ihren sozialisationsbedingten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beteiligung in der Schule angesetzt wurde.“<sup>133</sup>

Schulisches Versagen wurde ursächlich bei den Migrantenkindern und ihrem sozialen bzw. familialen Umfeld gesehen. Festzuhalten bleibt demnach eine defizitorientierte erste Phase der Ausländerpädagogik, in der Migrantenkinder den Status eines Defizit-trägers innehatten.<sup>134</sup>

#### *2.4.1.2 Kulturkonflikte und Identitätskonflikte*

Da die Ausländerpädagogik keine Erfolge zeitigte, traten allmählich kulturalistische Erklärungen in den Diskussionsmittelpunkt. Lehrer sollten fortgebildet werden, um die Kinder besser vor einem Kulturschock durch Andersartigkeit und den daraus resultierenden Identitätskonflikten bewahren zu können. Fernerhin entstand der pädagogische Leitsatz, die Wahrung der kulturellen Identität zu fördern. Dessen ungeachtet blieb auch in dieser zweiten Phase der Kulturkonflikte der Tenor, die Problematik eher den Migrantenkindern zuzuschreiben.<sup>135</sup>

#### *2.4.1.3 Sprachdidaktik des Zweitspracherwerbs*

Parallel zu den beiden genannten Phasen entwickelte sich noch eine dritte Phase der Ausländerpädagogik, die nach den Gründen für sprachliche Schwierigkeiten und nach sinnvollen Handlungsanleitungen forschte. So bildete sich Anfang der 80er-Jahre das Konzept der Schwellenniveau-Annahme nach Commins heraus. Die Theorie dahinter besagt, dass eine Zweitsprache erst dann erfolgreich erlernt werden kann, wenn die Erstsprache eine gewisse Kompetenzschwelle genommen hat. Mit dieser Erkenntnis entstand in der Folge der muttersprachliche Ergänzungsunterricht für Migrantenkinder, um deren Erstsprache zu erhalten.

Spezielle Vorbereitungsklassen mit Sprachförderung wurden eingerichtet, um die Integration in den Regelunterricht zu erleichtern. Da der Beschluss der Kultusminister von 1964, die Rückkehrfähigkeit der ausländischen Kinder zu erhalten, immer noch Gültigkeit besaß, fand des Weiteren – meist nachmittags – muttersprachlicher Ergänzungsunterricht statt.<sup>136</sup>

„Die Strategie war von einer Anwerbe- bzw. Ausländerpolitik erzwungen, die von der Rotation der Arbeitskräfte (und ihrer Familien) oder aber ihrer vollständigen Assimilation ausging.“<sup>137</sup> Die Ausländerpädagogik blieb stark insuffizienzorientiert mit Fokussie-

---

<sup>133</sup> Vgl. Czock 1993, S. 77.

<sup>134</sup> Vgl. Czock 1993, S. 78.

<sup>135</sup> Vgl. Czock 1993.

<sup>136</sup> Vgl. Auernheimer 2003.

<sup>137</sup> Diehm/Radtke 1999, S. 135.

rung auf dem Nichtidentischen, aber eigentlich Erwartbaren.<sup>138</sup> Zweck war nach wie vor die vollständige Assimilation unter Beibehaltung der aktuellen Schulpolitik.

#### 2.4.2 Begründung einer interkulturellen Pädagogik

Starke Kritik an der Mangelorientierung leistete in den 80er-Jahren einem neuen Theorieansatz Vorschub: Die *interkulturelle Pädagogik* basierte auf der Idee einer multikulturellen Gesellschaft, ihre Ziele einer interkulturellen Erziehung lauteten Toleranz, Solidarität, Anerkennung und Respekt für Migranten und ihre Kultur.

*„Kinder, möglichst junge Kinder, in Kindergarten und in der Schule, Jugendliche in außerschulischen Erziehungsinstitutionen sowie Erwachsene im Bereich der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung will man mit pädagogischen Mitteln davon überzeugen, Vorurteile erst gar nicht auszubilden oder wieder aufzugeben und ‚Kulturkonflikte‘ im Zusammenleben mit Migranten gleichsam in einer individuellen Anstrengung durch Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu überwinden.“<sup>139</sup>*

Die Ursprünge der interkulturellen Erziehung gehen zurück bis auf die 70er-Jahre. Die Kritiker der Ausländerpädagogik wollten die ausländerpädagogische Praxis durch die Idee einer interkulturellen Pädagogik sublimieren.<sup>140</sup> Integration, wie sie bis dato betrieben wurde, wird aus Sicht einer interkulturellen Erziehung zum einen als „Traditionsverlust und als Entfremdung zwischen Eltern und Kindern“ verstanden und zum anderen als „leeres Versprechen entlarvt, weil sie Gleichberechtigung nicht faktisch herstellen kann.“<sup>141</sup> Ergänzend dazu entwickelten sich aufgrund zunehmender Ausländerfeindlichkeit Veränderungserwartungen an die einheimische Bevölkerung, denn auch eine real bereits existierende Multikulturalität muss von Einheimischen erst einmal anerkannt werden. Hieraus lassen sich nach Auernheimer (2003) vier Leitmotive der interkulturellen Pädagogik ableiten:

1. das Eintreten für die Gleichheit aller, ungeachtet der Herkunft
2. die Haltung des Respekts für Andersheit
3. die Befähigung zum interkulturellen Verstehen
4. die Befähigung zum interkulturellen Dialog.

Die vorrangigen Items für eine multikulturelle Gesellschaft sind das Gleichheitsprinzip und der Grundsatz der Anerkennung, also gleiche Rechte und Akzeptanz für Andersheit, woraus ein interkultureller Dialog entstehen kann. Somit sind Verstehen und Dialogfähigkeit die übergeordneten Ziele einer interkulturellen Erziehung. Aus diesen Leitmotiven lassen sich schließlich die erforderlichen pädagogischen Handlungsprinzi-

<sup>138</sup> Vgl. Hamburger 1994.

<sup>139</sup> Diehm/Radtke 1999, S. 143.

<sup>140</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999; Hamburger 1994.

<sup>141</sup> Hamburger 1994, S. 63.



prien ableiten. Auernheimer unterscheidet hierbei zwei Formen von Respekt: „die Achtung vor der allgemeinen Menschenwürde“ und die „Anerkennung ihrer kulturellen Besonderheit“<sup>142</sup>. War die Ausländerpädagogik die Rekonstruktion einer kritisierten Anwendung, ist die interkulturelle Pädagogik der Entwurf einer noch zu realisierenden Praxis, um einen neuen Umgang mit Migranten zu etablieren.<sup>143</sup>

#### 2.4.2.1 Ausländerpädagogik vs. interkulturelle Pädagogik

Diehm & Radtke unternehmen in ihrer Einführung zum Thema „Erziehung und Migration“ (1999) den Versuch, die Ausländerpädagogik im Vergleich zur interkulturellen Pädagogik zu klassifizieren. Sie sichten in diesem Zusammenhang fünf Dimensionen, auf die jedes pädagogische Konzept eine andere Antwort gibt:

1. Ungleiche Wahrnehmung der zu bewältigenden Probleme (Problemdiagnose), so-  
dass sich
2. die Maßnahmen an unterschiedliche Adressaten richten
3. Aufgrund unterschiedlicher theoretischer Ansätze folgen unterschiedliche Leitlinien  
für pädagogisches Handeln (Praxis) mit
4. unterschiedlichen Zielsetzungen, die
5. jeweils auf einem anderen Gesellschaftsbild beruhen (Gesellschaftsmodelle).

#### 2.4.2.2 Problemdiagnose

Ein erstes Unterscheidungsmerkmal zwischen Ausländer- und interkultureller Pädagogik besteht darin, dass sie die Probleme, die durch die wachsende Migration entstanden sind, divergent diagnostizieren und somit zu abweichenden Lösungen tendieren.

Die Befürworter der Ausländerpädagogik interpretieren die Schwächen der ausländischen Kinder als vordergründiges Problem, das auf fehlenden Voraussetzungen, Schulerfahrungen und ungenügenden Kenntnissen der deutschen (Unterrichts-)Sprache beruhe. Kann zusätzlicher Förderunterricht diese Mängel nicht kompensieren, werden die Gründe im sozialen Umfeld der Kinder gesucht und deren Herkunftskultur – „gemessen an den Standards der eigenen Kultur“<sup>144</sup> – als defizitär wahrgenommen. Die interkulturelle Pädagogik hingegen wehrt sich gegen den von der Ausländerpädagogik bevorzugten Begriff der *Defizite* und definiert, „*was bislang als Mangel erschien, [...] als Anderssein*.“<sup>145</sup> Die Andersartigkeit der Kulturen wird hier als Bereicherung wahrgenommen und soll von der Gesellschaft als gleichwertig verstanden werden.

---

<sup>142</sup> Auernheimer 2003, S. 22.

<sup>143</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 128.

<sup>144</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 129.

<sup>145</sup> Diehm/Radtke 1999, S. 129.

#### 2.4.2.3 Adressaten

Aufgrund der ungleichen Problemsichtweisen richten sich beide Konzepte an andere Adressatengruppen. Die Defizitorientierung in der Ausländerpädagogik fokussiert Problemlösungen ausschließlich auf die Migranten und fordert deren vollständige Assimilation. Insbesondere die sprachlichen Mankos sollen durch Förderunterricht ausgeglichen werden, damit aus Migrantenkindern Normalschüler werden.<sup>146</sup> Für die interkulturelle Pädagogik ist dagegen die einheimische Kultur gleichwertig zur zugewanderten. Kinder, Eltern, Erzieher und Lehrer bilden hierbei die Adressatengruppe einer interkulturellen Erziehung. Nach Diehm & Radtke liegt der entscheidende Unterschied zur Ausländerpädagogik darin, dass auch in Klassen ohne oder nur mit wenigen Migrantenkindern interkulturelle Erziehung Teil des Lernens sein soll.

#### 2.4.2.4 Praxis

Bei der Ausländerpädagogik enthält der integrierende Unterricht überwiegend organisatorische Maßnahmen. Durch vorschulische Förderklassen und zusätzliche Förderstunden nach der Einschulung erfolgt eine äußere Differenzierung mit dem Ziel, die Migrantenkinder zum deutschen Schulsystem kompatibel zu machen und sie schließlich in die Regelklassen einzugliedern. Soweit dies noch nicht erfolgreich geschehen ist, werden die Schüler ausländischer Herkunft weiterhin in speziellen Sonderklassen ‚gefördert‘ und somit von den einheimischen Kindern teilweise getrennt unterrichtet.

Die interkulturelle Pädagogik dagegen postuliert einen gemeinsamen Unterricht für alle. Kinder mannigfacher Herkunft können und sollen dem Unterricht gemeinsam folgen, damit sie miteinander leben und voneinander lernen. Nur durch die gemeinsame Teilhabe am Unterricht ist eine interkulturelle Erziehung möglich, von der alle Beteiligten profitieren könnten.

#### 2.4.2.5 Zielsetzungen

Ziel der Ausländerpädagogik ist es, wie gesagt, ausländische Kinder durch Anpassungsleistungen in die deutschen Schulen zu integrieren. Die deutsche Kultur gilt dabei als ‚Zielkultur‘, die von den Migrantenkindern durch Akkulturation angenommen werden sollte. Zusätzlich – und zum ersten Punkt widersprüchlich – erzielen die Vertreter der Ausländerpädagogik durch muttersprachlichen Ergänzungsunterricht mit Lehrern aus den Herkunftsländern die politisch gewollte Rückkehr in deren Heimatländer.

Im Gegensatz dazu zielt die interkulturelle Pädagogik darauf, einheimische wie zugewanderte Mitbürger auf eine pluralistische, also kulturell vielfältige Gesellschaft vorzu-

---

<sup>146</sup> Diehm/Radtke 1999, S. 130.

bereiten, um ein friedliches Miteinander von andersartigen Kulturen zu bewirken. Die Stärkung und Wertschätzung der mitgebrachten kulturellen Identität wird als wichtigstes pädagogisches Ziel gesehen.

#### *2.4.2.6 Gesellschaftsmodelle*

Die anders gearteten Blickwinkel beider Pädagogika beinhalten folglich auch diverse Vorstellungen zur Organisation der Gesellschaft. Die Ausländerpädagogik möchte den monolingualen und kulturhomogenen Habitus beibehalten, während Vertreter der interkulturellen Pädagogik das ‚multikulturelle Gesellschaftsmodell‘ vertreten, in dem diverse Kulturen gleichberechtigt nebeneinander bestehen können.

Während die Ausländerpädagogik – obgleich die Migrationsbewegungen steigen – an einem nationalstaatlichen Gesellschaftsbild festhält, versucht die interkulturelle Pädagogik den migrationsbedingten Wandel einzuplanen.

### **2.5 Die Bildungssituation von Migrantenkindern an deutschen Schulen**

Das nun folgende Kapitel skizziert die Bildungssituation von Migrantenkindern an deutschen Schulen. Ein eigener Punkt wird dabei der vorschulischen Bildung gewidmet bzw. der statistischen Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die deutschen Schulformen. Einen weiteren Punkt stellt die Teilhabe an den Schulformen der Sekundarstufe und an sonderpädagogischen Förderschulen dar. Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studien werden ebenso vorgestellt wie die Ergebnisse der deutschen Bundesländervergleichsstudie PISA-E, die einen Einblick in die ungleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft in den unterschiedlichen Bundesländern liefert.

Da hierzu bereits ein beträchtlicher Bestand an Literatur existiert, sollen die Ausführungen möglichst knapp gehalten werden. Weitergehende Informationen sind den angeführten Studien und Berichten zu entnehmen. Hieran schließt sich dann eine Diskussion möglicher Gründe für die Schlechterstellung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb des deutschen Schulsystems an (siehe Kap. 2.5.7). Dabei werden zum einen auch außerschulische Aspekte behandelt, bei denen nicht die einzelnen Schulen im Vordergrund stehen, wohl aber das in direktem Zusammenhang mit der Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern stehende deutsche Bildungssystem aufgrund seines stark selektiven Charakters. Zum anderen lassen sich auch innerschulische Aspekte beobachten, die zu einer Bildungsbenachteiligung von Kindern ausländischer Herkunft führen und letztendlich in einer Form von institutionalisierter Diskriminierung enden können.

### 2.5.1 Die vorschulische Bildung und ihre Bedeutung

Statistisch gesehen besteht zwischen dem Besuch einer vorschulischen Einrichtung und dem späteren Bildungserfolg ein enger Zusammenhang. Obwohl der Anteil ausländischer Kinder in Vorschuleinrichtungen in den letzten Jahren zugenommen hat, bildet diese Gruppe immer noch eine sehr geringe Zahl gegenüber deutschen Kindern und kann somit als erster Indikator für die Schlechterstellung im deutschen Bildungssystem interpretiert werden.

Wie Becker (2008) konstatiert, verringert sich durch vorschulische Bildung die Bildungsungleichheit zwischen den einzelnen sozialen Schichten sowohl bei einheimischen als auch ausländischen Kindern. So können Migrantenkinder mit vorschulischer Bildung mit gleichen Bildungschancen in die Schule starten wie deutsche Kinder ohne vorschulische Bildung. Allerdings steigt bei deutschen Kindern durch den Besuch einer vorschulischen Einrichtung die Chance auf einen gymnasialen Besuch um das 2,5-Fache an. Dem entnimmt Becker, dass die „Bildungsstrukturen von Migranten denen der westdeutschen Arbeiterkinder“<sup>147</sup> entsprechen. Der Besuch einer Kindertagesstätte geht jedoch nicht immer automatisch mit einer erfolgreicherer Bildungslaufbahn einher. Trotz einiger Bemühungen, der Heterogenität der Kinder gerecht zu werden, führen besonders Sprachschwierigkeiten der Migrantenkinder zu Schwierigkeiten bei der Einschulung. Es fehlt insbesondere an elementarpädagogischen Konzepten, die auf die Bedürfnisse von Migrantenkindern eingehen.

*„Aufgrund des Fehlens eines angemessenen Rahmens sprachlicher Bildung werden bereits im Kindergarten und anderen vorschulischen Einrichtungen die Weichen sozialer Ungleichheit gestellt.“<sup>148</sup>*

Hieraus lässt sich dennoch nicht verallgemeinern, dass der Besuch einer Vorschuleinrichtung maßgeblich am späteren Schul- bzw. Bildungserfolg ist. Wichtiger ist hierbei noch, welche Art der Förderung die Kinder in diesen Einrichtungen erfahren. Vorschulische Bildung führt weder einer Chancenangleichung noch einer Defizitauflösung, sondern hat eher Fördercharakter.<sup>149</sup>

### 2.5.2 Schulische Bildung in Zahlen

Im Schuljahr 2010/2011 besuchten knapp 8,8 Mio. Schüler die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Davon waren 8,3% Schüler nicht deutscher Staatsangehörigkeit.<sup>150</sup> Die in den letzten Jahren abnehmende Zahl an ausländischen Schülern ist auf das Geburtsrecht auf die deutsche Staatsbürgerschaft zurückzuführen, das seit dem

<sup>147</sup> Becker 2008, S. 76.

<sup>148</sup> Mecheril 2004, S. 140.

<sup>149</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Becker 2008.

<sup>150</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2011; Statistisches Bundesamt 2012b.

Jahr 2000 besteht. Gleichzeitig stieg die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.<sup>151</sup> Im Jahr 2010 betrug der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund insgesamt 29,2% (2,6 Mio.) an der Gesamtschülerschaft. Unter dem Begriff *Migrationshintergrund* werden von der amtlichen Statistik (Spät-)Aussiedler und deren Kinder sowie alle Personen gefasst, die ausländische Staatsbürger sind oder mindestens ein Elternteil haben, das aus dem Ausland zugewandert ist. Die Anteile von ausländischen Schülern an allen allgemeinbildenden Schulen sind je nach Bundesland differierend. In Berlin, Hamburg und Bremen liegen sie bei über 12%, in Hessen und Nordrhein-Westfalen bei jeweils knapp 11%, in Bayern bei 6,9% und in Rheinland-Pfalz bei 5,9%. Zahlen, die die Bildungsbeteiligung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland beschreiben, finden sich vor allem in der deutschen Schulstatistik. Die Schulstatistik vergleicht ausschließlich die Bildungsbeteiligung und Schulerfolge von deutschen und ausländischen Schülern. Daten zum Migrationshintergrund werden nicht erfasst. Im 9. Bericht der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration wird darauf hingewiesen, dass die Mehrheit der ausländischen Schüler der zweiten Generation von Zuwanderern angehört. Sie sind also in Deutschland geboren und haben auch überwiegend die vorschulischen Einrichtungen in Deutschland besucht.

### 2.5.3 Teilhabe an den Schulformen der Sekundarstufe

Die Verteilung deutscher und ausländischer Schüler auf die deutschen Schulformen ist uneinheitlich. Die erste und fast wichtigste schulische Weichenstellung im deutschen Schulsystem geschieht bereits Ende der Grundschule (4. Klasse). Der Anteil von deutschen Kindern, die nach der Primarstufe auf ein Gymnasium wechseln, ist etwa dreimal so hoch wie der Anteil der Kinder mit ausländischer Herkunft. Wer nach der Grundschule auf eine geringer qualifizierende Schule (z.B. Hauptschule) geht, wird – davon darf man ausgehen – trotz offizieller Durchlässigkeit der Schulformen einen niedrigen Abschluss erreichen. Eine alternative Lösung bietet die Gesamtschule – eine Schulform, die jedoch nicht in allen Bundesländern existiert.<sup>152</sup> Dennoch ist eine Tendenz zur höheren Schulbildung (Realschulen, Gymnasien) bei ausländischen Schülern zu beobachten. Die Zahl derjenigen, die eine Realschule absolvieren, stieg in den Jahren 1985 bis 1995 von 19% auf 27%. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund und erlangter Mittlerer Reifeprüfung erhöhte sich von 5,6% auf 10%. Die Zahl derjenigen, die einen Hauptschulabschluss erreichen bzw. ohne Abschluss bleiben, verringerte sich von 76% auf 57%.<sup>153</sup> Im Schuljahr 2008/2009 erlangten bereits 32,6% der Schüler mit Migrationshintergrund einen Realschulabschluss und 10,7% die allgemeine Hochschulreife.

<sup>151</sup> Vgl. BBM 2012.

<sup>152</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006.

<sup>153</sup> Vgl. Sechster Familienbericht 2000.

Einen Hauptschulabschluss können 40,2% der ausländischen Schüler vorweisen und 15,0% bleiben ohne Abschluss.<sup>154</sup>

#### 2.5.4 Sonderpädagogische Förderschulen

Ein Blick auf die statistische Schulverteilung zeigt, dass der Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher an Förderschulen überproportional hoch ist. Von 1998 bis 2006 stieg der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf sogar von 4,4% auf 5,8%. 2008/2009 waren insgesamt 393.491 Kinder und Jugendliche auf sogenannten Förderschulen, darunter 56.606 (14,4%) mit ausländischer Herkunft. Dies bedeutet eine Abnahme um 5,4% im Vergleich zum Vorjahr. Der überwiegende Anteil ausländischer Schüler mit Förderbedarf wurde 2006 mit 59% dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet. Bei deutschen Schülern waren es im selben Jahr 51,1%. Dies entspricht beim Förderschwerpunkt Lernen einer Ausländerquote von 19,4%, an sonstigen Förderschulen einer Quote von 11,7%.<sup>155</sup> Dem Sechsten Familienbericht (2000) zufolge, spielt auch die Staatsangehörigkeit dabei eine Rolle. Besonders stark vertreten sind Kinder und Jugendliche aus den ehemaligen Anwerbestaaten. Hierunter bilden jugoslawische Schüler den größten Anteil, gefolgt von Kindern und Jugendlichen italienischer und türkischer Herkunft.

#### 2.5.5 Migranten und PISA

Internationale Schulleistungsvergleichsstudien deuteten in den letzten Jahren immer wieder auf soziale Differenzen in Deutschland hin. Besonders die PISA<sup>156</sup>-Studie fachte die deutsche bildungspolitische Diskussion erneut an. Diese Studie zeigte nicht nur einen Überblick über die Kompetenzen der Schüler aus diversen Ländern auf, sondern informierte darüber hinaus auch über die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund in den jeweiligen Schulsystemen. Die Resultate der bisher durchgeführten PISA-Studien sprechen für die zuvor bereits beschriebene Ungleichverteilung deutscher und ausländischer Schüler an deutschen Schulformen. Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass Schüler mit Migrationshintergrund nicht zuletzt aufgrund struktureller Schwächen des deutschen Schulsystems bezüglich ihrer Bildungschancen benachteiligt sind.

Spricht man von PISA-Studie, so muss in Deutschland die internationale PISA-Vergleichsstudie von der Ergänzungsstudie PISA-E unterschieden werden. Letztere ist ein Vergleich der deutschen Bundesländer, der das Geburtsland der Jugendlichen und ihrer Eltern sowie die in der Familie gesprochene Sprache zum Zentrum hatte. Zu den

<sup>154</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2010.

<sup>155</sup> Vgl. KMK 2008, Statistisches Bundesamt 2010.

<sup>156</sup> PISA = Programme for International Student Assessment.

Jugendlichen mit Migrationshintergrund zählten alle Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.

#### *2.5.5.1 Ergebnisse der internationalen PISA-Studien*

Die internationale PISA-Studie erhebt kognitive Leistungen von Schülern, die für die Partizipation in der Gesellschaft heutzutage von fundamentaler Bedeutung sind.<sup>157</sup> Im Vordergrund stehen hier die Lese- und mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen. Bisher wurde die PISA-Studie viermal mit jeweils abwechselnden Schwerpunkten durchgeführt: Im Jahr 2000 lag der Schwerpunkt auf der Lesekompetenz, 2003 auf Mathematik, 2006 auf naturwissenschaftlichen Kompetenzen und 2009 erneut auf der Lesekompetenz.

Eine wichtige Rolle in der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie stellt auch die Frage nach herkunftsspezifischer Benachteiligung innerhalb der internationalen Schulsysteme dar. Hier zeigt sich im Rahmen aller bisher durchgeführten Studien, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich geringere Bildungschancen haben als gleichaltrige einheimische Schüler. Die Bedeutung der sozialen Herkunft sowie der Sprachgebrauch scheinen eine hohe Bedeutung auf die Bildungschancen von ausländischen Kindern und Jugendlichen zu haben. Stammen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus sozial ‚gut gestellten‘ Familien und sprechen zudem im familiären Umfeld die Sprache des Einwanderungslandes, so verfügen sie über beinahe gleiche Kompetenzen wie einheimische Kinder und Jugendliche.

Zudem zeigt die PISA-Studie 2006, dass in den meisten an der Studie teilnehmenden Staaten die zweite Generation über geringere Kompetenzen verfügt als die erste, noch zugewanderte Generation.<sup>158</sup> Besonders hoch sind die Ungleichheiten bezüglich der Bildungschancen in Deutschland. Im internationalen Vergleich zeigt sich, „dass es anderen nationalen Schulsystemen, die vergleichbare Zuwandererpopulationen zu unterrichten haben wie das deutsche, besser gelingt, den Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg zu lockern“<sup>159</sup>. Deutschland weist überdurchschnittlich hohe migrationsspezifische Kompetenzunterschiede auf. Dies trifft insbesondere auf die zweite Generation zu: In Deutschland geborene Schüler mit Migrationshintergrund erzielen deutlich schlechtere Ergebnisse als ihre zugewanderten Mitschüler.

Ferner fällt auf, dass deutsche Migrantenfamilien überproportional häufig sozial schwächeren Milieus angehören. Zusätzlich wird innerhalb des privaten Umfeldes die Sprache Deutsch weniger praktiziert als im Vergleich zu anderen Staaten. Die Ursache für die hohen Bildungsungleichheiten im deutschen Schulsystem lässt sich somit zu-

---

<sup>157</sup> Vgl. Gogolin 2003.

<sup>158</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2006a.

<sup>159</sup> Gogolin 2003, S. 38.

mindest teilweise auf soziale Unterschiede sowie deutsche Sprachdefizite zurückführen.<sup>160</sup>

Auch die Ergebnisse der 2009 durchgeführten Studie belegen weiterhin Kompetenznachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund sowohl in Deutschland als auch in anderen nord- und mitteleuropäischen Staaten. Die Studie hat jedoch ergeben, dass sich ausländische Schüler in Deutschland, insbesondere Jugendliche der ersten Generation, seit der ersten PISA-Studie 2000 im Gegensatz zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund signifikant verbessern konnten. Die PISA-Studie 2009 spricht somit dafür, dass zwar weiterhin hohe Disparitäten zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb des deutschen Bildungssystems bestehen, diese Ungleichheiten jedoch reduziert werden konnten. Neben PISA 2009 zeigen auch die zuvor durchgeführten Studien, dass die Disparitäten mit geringen sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen einhergehen. Allerdings konnte angesichts der durchgeführten Studien ein Zuwachs bezüglich der Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem beobachtet werden: „Die Abstände im Kompetenzniveau zwischen den Sozialschichten haben sich über die Zeit reduziert.“<sup>161</sup>

#### 2.5.5.2 Ergebnisse der PISA-E-Studie

Die innerdeutsche Vergleichsstudie PISA-E stellt einen Bundesländervergleich dar. Ebenso wie die internationale Vergleichsstudie PISA ermittelt die deutsche Ergänzungsstudie die Basiskompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gegen Ende der Pflichtschulzeit. Die Studie verfolgt zudem das Ziel, die Leistungen der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund zu vergleichen, wobei bei Kindern mit Migrationshintergrund mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist. Anzumerken ist zunächst, dass der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund je nach Region bzw. Bundesland stark variiert. So weisen östliche Bundesländer einen Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher von weniger als 10% auf. In Nordrhein-westfalen, Hessen, Baden-Württemberg und den Stadtstaaten ist der Anteil hingegen besonders hoch. Auch lassen sich je nach Region abweichende Herkunftsverteilungen der ausländischen Schulbevölkerung beobachten.<sup>162</sup> Wie Ergebnisse der PISA-E-Studie zeigen, schneiden Schüler mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil signifikant besser ab als Schüler, deren Eltern beide nach Deutschland zuwanderten.<sup>163</sup> Allen Ländern gemein ist die Tatsache, dass Familien, in denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, sozial deutlich schlechter gestellt sind. Zudem lässt sich erkennen, dass Schüler mit Migrationshintergrund an deutschen

---

<sup>160</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2006a.

<sup>161</sup> Klieme et.al. 2010.

<sup>162</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2006b, 2008.

<sup>163</sup> Vgl. Hunger/Thränhardt 2004, Deutsches PISA-Konsortium 2008.



Hauptschulen überregional deutlich überrepräsentiert und an weiterführenden Schulen hingegen entsprechend unterrepräsentiert sind. Besonders betroffen sind in diesem Zusammenhang Schüler aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien. Auch beobachtet man bei ausländischen Schülern im Vergleich zu ihren einheimischen Mitschülern vermehrt Klassenwiederholungen. Insgesamt erreichen sie ein niederes Kompetenzniveau, insbesondere, wenn beide Elternteile zugewandert sind.<sup>164</sup> Betrachtet man die Testergebnisse der Gruppe mit Migrationshintergrund separat innerhalb der deutschen Bundesländer, so lassen sich Differenzen beobachten. Die Bundesländer Bayern und Hamburg weisen in ihren Ergebnissen hohe Unterschiede zwischen ausländischen und einheimischen Kindern und Jugendlichen auf. In Nordrheinwestfalen, Schleswig-Holstein und dem Saarland sind diese Disparitäten laut PISA-E 2006 noch am geringsten. Insgesamt erzielt jedoch die zweite Generation teilweise schlechtere, im günstigsten Fall gleiche Ergebnisse wie die erste Generation. Ursachen für die Schlechterstellung ausländischer Kinder und Jugendlicher im deutschen Bildungssystem hängen zu 40% bis 50% mit der sozialen Herkunft der Familien mit Migrationshintergrund sowie den andersartigen Gewohnheiten bezüglich des deutschen Sprachgebrauchs zusammen.<sup>165</sup> Aufgrund diverser Angebots- und Nutzungsstrukturen in den einzelnen Bundesländern ergeben sich auch bezüglich der Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher große Differenzen zwischen den Ländern.<sup>166</sup> Festzuhalten bleibt hier, dass die Schulbesuchsquote der unteren Bildungsgänge bei Migrantenkindern in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg und Niedersachsen besonders hoch.

Insgesamt zeigt sich in allen Bundesländern ohne Berücksichtigung der Hintergrundvariablen, wie z.B. Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, dass die Chancen für den Besuch einer weiterführenden Schule bei Schülern mit Migrationshintergrund zwei- bis dreimal geringer sind als bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund.

### **2.5.6 Migranten und ihre biografischen Übergänge**

In jeder Bildungsbiografie gibt es Schnittpunkte, an denen die Weichen für die zukünftige Entwicklung gestellt werden. Für Migranten sind das leider oft die Punkte, an denen sich ihr Scheitern im Bildungssystem mehr und mehr erhärtet. Schon die Einschulung stellt die erste Hürde dar. Laut Diefenbach (2004) werden Migrantenkinder wesentlich öfter von der Einschulung zurückgestellt als deutsche Kinder. Überdies treten bei Schülern mit Migrationshintergrund öfter Verzögerungen auf, da sie häufiger als

---

<sup>164</sup> Vgl. Hunger/Thränhardt 2004; Deutsches PISA-Konsortium 2006b, 2008.

<sup>165</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2006b, 2008.

<sup>166</sup> Vgl. Hunger/Thränhardt 2004.

deutsche Schüler schon in der Grundschule eine Klasse wiederholen müssen. Bereits in den ersten drei Klassen wiederholen sie viermal mehr als Kinder ohne Migrationshintergrund.<sup>167</sup> Überdurchschnittlich begabte Migrantenkinder werden dagegen selten erkannt, weshalb sie vermutlich ebenso selten angemessen gefördert werden.<sup>168</sup>

Ein besonders kritischer Übergang ist der von der Grundschule in die weiterführende Schule, da das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland an diesem Punkt leistungsschwächere Schüler von einer höheren Bildung ausschließt – eine Entscheidung, die später auch nur selten korrigiert wird.<sup>169</sup> Zahlreichen Statistiken belegen, dass Migranten den Übertritt auf ein Gymnasium deutlich seltener schaffen als Nichtmigranten.<sup>170</sup>

Auch an Förderschulen, vorwiegend mit dem Förderschwerpunkt Lernen, ist ihr Anteil im Vergleich zu den Nichtmigranten überproportional hoch. Häufig werden sie aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse in diesen Schulen platziert, obwohl ihre Sprachkenntnisse auch dort nicht in angemessener Weise gefördert werden können.<sup>171</sup> Des Weiteren bestehen beachtliche Unterschiede zwischen den Herkunftsländern der Migranten. Besonders eindeutige Benachteiligungen zeigen sich bei türkisch- und italienischstämmigen Migranten, während Schüler vietnamesischer Herkunft interessanterweise sogar eine günstigere Verteilung aufweisen als deutsche.

Eine Benachteiligung von Migranten findet jedoch nicht nur im Schulsystem statt. Selbst bei gleicher Vorbildung haben Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Nur jedem vierten von ihnen glückt ein problemloser Übergang in die Ausbildung, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund schafft dies über die Hälfte. Vorurteile spielen hier vermutlich immer noch eine große Rolle. Daher absolvieren Migranten öfter berufsvorbereitende Angebote, womit sich ihr schulischer Bildungsweg weiter verlängert.<sup>172</sup> Nach einer dualen Ausbildung arbeiten sie häufiger in Teilzeitjobs. Migranten türkischer Herkunft sind nach einer Ausbildung außerdem deutlich häufiger arbeitslos als andere Migranten oder Deutsche.<sup>173</sup>

Schließlich bleibt noch der Übergang in die Hochschule zu beleuchten. Hierzu gibt es keine bundesweit repräsentativen Daten. Offensichtlich ist jedoch, dass Migranten an den Universitäten unterrepräsentiert sind. Nur 2,5% aller Studierenden besitzen einen ausländischen Pass, von ihnen wiederum hat lediglich ein Viertel seine Schullaufbahn in Deutschland absolviert, der Rest ist erst zu Studienzwecken nach Deutschland ge-

<sup>167</sup> Vgl. BMBF 2006.

<sup>168</sup> Vgl. Stamm 2009.

<sup>169</sup> Vgl. BMBF 2006.

<sup>170</sup> Vgl. Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005; BMBF 2006; BBM 2010.

<sup>171</sup> Vgl. Diefenbach 2004.

<sup>172</sup> Vgl. BMBF 2006; BBM 2010.

<sup>173</sup> Vgl. Damelang/Haas 2006.

kommen.<sup>174</sup> Es gibt jedoch Anhaltspunkte dafür, dass die Selektion bereits zuvor stattgefunden hat und ein großer Teil der Migranten, die eine Studienberechtigung haben, das Studium auch aufnimmt.<sup>175</sup> Gleichwohl haben Menschen mit Migrationshintergrund auch im Studium Nachteile, da sie finanziell weniger durch die Eltern unterstützt werden. Somit unterbrechen sie beispielsweise ihr Studium auch häufiger aus finanziellen Gründen als Deutsche.<sup>176</sup>

Obwohl es auch Migranten gibt, die ein sehr hohes Bildungsniveau erreichen, und sich soziale Ungleichheiten in den letzten Jahren an manchen Stellen bereits verringert haben, muss insgesamt erinnert werden, dass die Benachteiligungen an allen aufgeführten Übergängen äußerst prekär sind und hier ein dringender Handlungsbedarf besteht.<sup>177</sup>

### **2.5.7 Erklärungsansätze für die Nachteile**

Die vorliegenden, genannten statistischen Daten zur Bildungsbeteiligung bzw. zum Bildungserfolg ausländischer Schüler machen deutlich, dass sie klar schlechter abschneiden als ihre gleichaltrigen deutschen ‚Kollegen‘. Das spricht für eine gewisse Bildungsbenachteiligung im Migrationsbereich. Die Literatur führt hier eine Vielzahl von Faktoren an wie Bildungsgrad der Eltern, die ethnische Zugehörigkeit, das damit einhergehende kulturelle Milieu oder das soziale Umfeld.<sup>178</sup> Wie beim Diskurs Ausländer- versus interkulturelle Pädagogik angesprochen, kann der Bildungsmisserfolg nicht ausschließlich bei den Schülern, deren Migrationshintergrund und kulturellem Umfeld verortet werden. Desgleichen sollten auch schulische Aspekte betrachtet werden, die möglicherweise ebenfalls zu einer Bildungsbenachteiligung bei Migrantenkindern beitragen. Deshalb werden nachfolgend die Ursachen für die Schlechterstellung sowohl anhand außerschulischer als auch innerschulischer Aspekte untersucht.<sup>179</sup>

#### **2.5.7.1 Außerschulische Aspekte**

Bei dem Versuch, den mangelnden Bildungserfolg von Migrantenkindern zu erklären, werden die Ursachen dafür häufig in die Eigenschaften der Kinder, ihrer Eltern, in ihr familiales Umfeld und soziales Herkunftsmilieu verlagert.<sup>180</sup> Außerschulische Faktoren wirken sich ganz spezifisch auf die Eingangsbedingungen für den schulischen Bildungsverlauf aus. Dementsprechend können sie während des gesamten Bildungsverlaufes fördernd oder auch hindernd auf den Schulerfolg wirken. Nach Mecheril (2004)

<sup>174</sup> Vgl. BBM 2010.

<sup>175</sup> Vgl. BMBF 2006.

<sup>176</sup> Vgl. BMBF 2010.

<sup>177</sup> Vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu-Aydin 2005; BBM 2010.

<sup>178</sup> Vgl. Heß-Meining 2004.

<sup>179</sup> Vgl. Mecheril 2004.

<sup>180</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999.

lassen sich in diesem Zusammenhang drei außerschulische Aspekte unterscheiden:

- die vorschulische Bildung der Kinder (a)
- der sozioökonomische Status der Eltern (b) und
- das kulturelle Vermögen der Eltern (c).

Aspekte b) und c) lassen sich als individuelle Ressourcen der Eltern zusammenfassen.

*a) Die Bedeutung vorschulischer Bildung:*

Statistisch gesehen besteht zwischen dem Besuch einer vorschulischen Einrichtung und dem späteren Bildungserfolg ein enger Zusammenhang. Obwohl der Anteil ausländischer Kinder in Vorschuleinrichtungen in den letzten Jahren zugenommen hat, bildet diese Gruppe immer noch eine sehr geringe Zahl gegenüber deutschen Kindern und kann somit als erster Indikator für die Schlechterstellung im deutschen Bildungssystem interpretiert werden. Der Besuch einer Kindertagesstätte oder eines Kindergartens geht jedoch nicht automatisch mit einer erfolgreicherer Bildungslaufbahn einher. Trotz einiger Bemühungen, der Heterogenität der Kinder gerecht zu werden, führen besonders Sprachschwierigkeiten der Migrantenkinder zu Schwierigkeiten bei der Einschulung. Es fehlt insbesondere an elementarpädagogischen Konzepten, die auf die Bedürfnisse von Migrantenkindern eingehen.

*„Aufgrund des Fehlens eines angemessenen Rahmens sprachlicher Bildung werden bereits im Kindergarten und anderen vorschulischen Einrichtungen die Weichen sozialer Ungleichheit gestellt.“<sup>181</sup>*

*b) und c) Die Bedeutung individueller Ressourcen:* Es ist offensichtlich, dass individuelle Ressourcen wie das Humankapital und das kulturelle Kapital zugewanderter Familien für einen erfolgreichen Bildungserfolg ausländischer Kinder und Jugendlicher eine weitaus größere Bedeutung besitzt als bei einheimischen Familien. Geht in der Regel ein hohes Bildungsniveau deutscher Eltern mit einem entsprechend höherwertigen Schulabschluss ihrer Kinder einher, so ist dies bei Familien mit Migrationshintergrund nicht in demselben Ausmaße der Fall. Auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Eltern lassen sich entsprechende Unterschiede ausmachen: Wirkt sich ein hohes ökonomisches Kapital bei Einheimischen positiv auf die Bildungschancen der Kinder aus, gilt dieser Zusammenhang nur in geringerem Maße für zugewanderte Familien, da Wanderungen sehr häufig mit einem sozialen Abstieg einhergehen und ausländische Familien im Durchschnitt über ein geringeres Einkommen verfügen als einheimische Familien.<sup>182</sup> Mecheril bezeichnet daher als eigentliches Problem „die Passung

---

<sup>181</sup> Mecheril 2004, S. 140.

<sup>182</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006.

zwischen familialen Ressourcen und schulischen Anforderungen an die Familie“<sup>183</sup>. Die Institution Schule setzt als gegeben voraus, dass Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule im Umfeld ihrer Familien auf Unterstützung im Hinblick auf schulische Aufgaben bauen können. Eine solche Annahme produziert aber Ungleichheiten, da sie Familien, die nicht über entsprechende individuelle Ressourcen verfügen, benachteiligen. In diesem Zusammenhang wird als Gegenargument zugewanderten Eltern – insbesondere türkischen Eltern – häufig ein mangelndes Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder unterstellt. Aus empirischen Forschungsergebnissen geht allerdings hervor, dass die Bildungserwartungen ausländischer Familien und das Interesse am Bildungsvorlauf ihrer Kinder im Allgemeinen sehr hoch sind.<sup>184</sup> Diese Bildungsaspirationen orientieren sich allerdings meist an der Bildungsrealität des Herkunftslandes und den Bildungserfahrungen der Eltern, die mit der Bildungsrealität im Aufnahmeland nicht zwangsläufig übereinstimmen.<sup>185</sup> So fehlen häufig notwendige Kenntnisse über das gegliederte deutsche Schulsystem, Erfahrungen für die Planung der Bildungslaufbahn sowie deren Begleitung und Unterstützung. Hinzu kommt, dass manche zugewanderte Familien ein ambivalentes Verhältnis zu den Bildungsinstitutionen haben. Sie erwarten, dass ihre Kinder an deutschen Schulen qualifiziert werden, befürchten aber gleichzeitig durch die dort vermittelten Wert- und Normvorstellungen eine Art Entfremdung der eigenen Kinder von ihrer Herkunftskultur.<sup>186</sup>

#### 2.5.7.2 Innerschulische Aspekte

Befasst man sich mit den Auswirkungen innerschulischer Aspekte auf den Bildungserfolg von Migrantenkindern, so ist zwischen

- strukturellen Merkmalen des Bildungssystems (a) und
- organisatorischen Merkmalen der Schulen (b) zu differenzieren.

Beide Aspekte beeinflussen in variabler Weise den Bildungsvorlauf, was im Folgenden näher erläutert wird.

##### *a) Die Bedeutung struktureller Merkmale im deutschen Bildungssystem:*

Aus Forschungsprojekten, die sich mit den Auswirkungen der Struktur des Bildungswesens auf die Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher befassen, und internationalen Vergleichsstudien geht hervor, dass das Bildungssystem einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg von Migrantenkindern ausübt. Insbesondere wirkt sich die frühe Selektion, wie sie in Deutschland betrieben wird, negativ auf den Bildungsvorlauf zugewanderter Kinder und Jugendlicher aus. Nach Mecheril

<sup>183</sup> Mecheril 2004, S. 141.

<sup>184</sup> Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006.

<sup>185</sup> Vgl. Mecheril 2004.

<sup>186</sup> Vgl. Sechster Familienbericht 2000.

*„bildet das deutsche Schulsystem aufgrund früher Leistungsselektion und differentieller Allokation im dreigliedrigen Schulsystem bzw. in einem System unterschiedlicher Schulformen die sozialen Eingangsdifferenzen der Schüler als schulische Differenzen ab und trägt damit zu einer folgenreichen Festschreibung und Verstetigung von Ungleichheit bei.“<sup>187</sup>*

Neben dem Selektionscharakter am Ende der Grundschulzeit durch die Übergangsempfehlungen auf weiterführende Schulen lassen sich nach Radtke (2004) noch drei weitere Selektionsstellen der Grundschule beobachten, an welchen das Allokationsverhalten der Schule gegenüber ausländischen Kindern deutlich wird:

Schulaufnahme, (Nicht-)Versetzung nach der zweiten Klasse und schließlich Aufnahmeverfahren für Sonderschulen für Lernbehinderte häufig in der dritten Klasse. Diese Maßnahmen gehen mit den Normalitätserwartungen der Organisation Schule einher sowie mit der Bevorzugung leistungshomogener Schulklassen und Vermeidung von Heterogenität. Zu der Normalitätserwartung der Schule an Schüler gehört insbesondere die Beherrschung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache sowie ein bis zu diesem Zeitpunkt erworbenes einheitliches Bildungswissen, an das der Unterricht inhaltlich anknüpfen kann. Diese Erwartungen können Kinder mit Migrationshintergrund jedoch oft nicht erfüllen, weshalb die Organisation Schule anhand von zahlreichen Einzelentscheidungen die Kinder aussortiert, die von der Norm abweichen.

*b) Die Bedeutung organisatorischer Merkmale der Schulen im Umgang mit Migration:*

Der hohe Anteil von Migrantenkindern an deutschen Bildungseinrichtungen bringt je nach Institution einen organisationsspezifischen Umgang mit Differenz mit sich. So fühlen sich Lehrer durch die Anwesenheit von ausländischen Kindern in ihrem Unterricht irritiert und sehen offenbar ihre didaktischen und methodischen Unterrichtsgewohnheiten als gefährdet an.<sup>188</sup> Die Schule steht aufgrund wachsender Heterogenität unter der Schülerschaft neuen Herausforderungen gegenüber. Seit Einführung der Massenerziehung erzielt die deutsche Schulpädagogik sowohl sprachliche als auch leistungsbezogene Homogenisierung.<sup>189</sup>

*„Zur Effektivierung und Rationalisierung des Lernens werden Schülergruppen entlang relevant erachteter Merkmale klassifiziert. Damit man allen Schülern in einer Klasse das gleiche Lehrangebot machen kann, werden die Lerngruppen vom Schulanfang an organisatorisch homogenisiert.“<sup>190</sup>*

Man könnte in diesem Zusammenhang also von einer „differenzunempfindlichen Schule“<sup>191</sup> sprechen, welche die Heterogenität der Schülerschaft bis heute nicht als Schulrealität wahrnimmt.

---

<sup>187</sup> Mecheril 2004, S. 144.

<sup>188</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999.

<sup>189</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 103.

<sup>190</sup> Diehm/Radtke 1999, S. 104.

<sup>191</sup> Mecheril 2004, S. 146.

### 2.5.7.3 Seiteneinsteiger und organisatorische Herausforderungen

Seit Anfang der 90er-Jahre nimmt die Zahl sogenannter Seiteneinsteiger an deutschen Schulen zu. Dabei handelt es sich um schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die bereits vor dem Eintritt in eine deutsche Schule schon in ihrem Herkunftsland eine Schule besucht haben. Aus schulpädagogischer Sicht stellt dies ein Problem dar, da diese Kinder nicht von Anfang an durch das deutsche Schulsystem sozialisiert werden konnten und somit andere Voraussetzungen mitbringen als gleichaltrige Kinder, die von Anfang an in deutschen Schulen unterrichtet wurden.<sup>192</sup> Die Schule fordert nicht nur sprachliche und leistungsbezogene Homogenität in den Schulklassen, „sie erwartet Schüler, die wissen, was es in deutschen Schulen heißt, ein Schüler zu sein.“<sup>193</sup>

Aufgrund des Alters und des bereits erworbenen Wissens an den Schulen ihrer Herkunftsländer müssten diese Quereinsteiger in fortgeschrittene Klassen eingeschult werden. Da sie jedoch in der Regel die deutsche Unterrichtssprache nicht in ausreichendem Maße beherrschen und die Vorkenntnisse in den jeweiligen Unterrichtsfächern häufig unklar sind, werden sie in Vorbereitungsklassen (VKL) nachgeschult.

### 2.5.8 Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung

Gomolla & Radtke (2000) vertreten die Auffassung, dass Gründe für die Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder an deutschen Schulen nicht bei den Eigenschaften der Schüler liegen, sondern vielmehr in der schulischen Organisation zu suchen sind. Anhand der Ergebnisse eines Forschungsprojektes an Schulen in Bielefeld haben sie Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung von Migrantenkindern herausgearbeitet. Es handelt sich hierbei um Formen schulinterner Ungleichbehandlung aufgrund sprachlicher und kultureller Differenzen (direkte Diskriminierung) sowie um Formen der Gleichbehandlung ohne Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzungen der Migrantenkinder (indirekte Diskriminierung), die sich nachteilig auf deren Bildungserfolg auswirken können.<sup>194</sup> An allen Selektionsstellen während des Bildungsverlaufs lassen sich nach Gomolla & Radtke solche Diskriminierungsmechanismen beobachten. Diese beziehen sich zum einen auf den Stand der Deutschkenntnisse von Migrantenkindern, zum anderen auf das familiäre und soziale Umfeld. Bei der Einschulung von Migrantenkindern kann die Schule diese Kinder wegen mangelnder Deutschkenntnisse separaten Förder- und Auffangklassen zuweisen oder aber in den Schulkindergarten zurückstellen, obwohl Deutschdefizite als alleiniger Grund in den meisten Bundesländern schulrechtlich nicht zu einer Zurückstellung in den Schulkindergarten führen dürfen.<sup>195</sup>

<sup>192</sup> Vgl. Diehm/Radtke 1999.

<sup>193</sup> Mecheril 2004, S. 151.

<sup>194</sup> Vgl. Mecheril 2004.

<sup>195</sup> Vgl. KMK 2006.

Um diese Regelung zu umgehen, werden mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache in kognitive Defizite umdefiniert. Durch die Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit hat die Institution Schule wiederum die Möglichkeit, durch negative Prognostizierungen und Kriterien wie Sprachdefizite, mangelnde Schulbildung oder fehlende Unterstützungsmöglichkeiten seitens des Elternhauses die Eignung für den Besuch eines Gymnasiums, auch bei leistungsstarken Kindern, in Frage zu stellen.<sup>196</sup>

Es lässt sich also resümierend festhalten, dass der Schulerfolg nicht nur Ergebnis eigener Leistungen ist, sondern auch stark von den Entscheidungspraktiken der Schule abhängt. Im Verlauf der Bildungskarriere tragen zahlreiche Einzelentscheidungen zu einer Benachteiligung von Migrantenkindern bei, derer sie sich kaum entziehen können.

#### *2.5.8.1 Schulerfolg und Sprachkenntnisse*

Auf den ersten Blick scheint ein Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und Kompetenz in der Unterrichtssprache plausibel. Laut PISA-Studien weisen selbst in Deutschland geborene Kinder aus Migrantenfamilien größere deutsche Sprachdefizite auf als die deutschen Schüler. In der Bildungspolitik scheinen daher Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse an erster Stelle zu stehen.

Laut IGLU-Studie lernten nur 5,3% der Kinder aus Migrantenfamilien kein Deutsch, als sie klein waren. In der Regel sind sich Fremdsprachenlehrer einig, dass man Sprachen am besten im natürlichen Kontext unter Native Speakers (Muttersprachlern) im Land der Sprache lernt. Die richtige Methode und die Gegenstände des Sprachunterrichts sind allerdings oft umstritten.

Mehrsprachig aufzuwachsen ist sicherlich von Vorteil.<sup>197</sup> Besonders in voneinander unabhängigen Umgebungen können mehrere Sprachen koexistieren, ohne sich zu behindern. Es kann vorkommen, dass man gewisse Sachverhalte in der anderen Sprache besser beherrscht oder zu beherrschen glaubt und man deshalb von einer Sprache in die andere fällt, obwohl es doch manchmal Interferenzen gibt. Es ist nicht verwunderlich, wenn die Muttersprache holpert, falls einer Person vorwiegend fremdsprachliche Begriffe einfallen, wenn sie in einem Fachgebiet vorwiegend der Fremdsprache begegnet ist. Für die Sprachentwicklung des Deutschen im Speziellen würde es demnach keinen Sinn machen, zum Beispiel die italienische Sprache zu fördern. Besonders hervorzuheben sind da in Deutschland geborene Kinder aus Migrantenfamilien, da als zweite Muttersprache bei ihnen frühzeitig Deutsch in Betracht käme, d.h. sie früh natürlichen Kontakt zur deutschen Sprache hätten, auch wenn Deutsch selbst

---

<sup>196</sup> Gomolla/Radtke 2000.

<sup>197</sup> Vgl. Gogolin 2005; Bouras 2006.



in den Familien nicht gesprochen wird. Hier wird also beispielsweise nicht die Ansicht von Diefenbach geteilt,<sup>198</sup> der auch Reich & Roth<sup>199</sup> zustimmen,

*„weil sich gezeigt hat, dass die koordinierte Förderung des Deutschen und der Muttersprache der Kinder aus Migrantenfamilien entscheidend ist für die Sprachentwicklung im Allgemeinen als auch für die Entwicklung der Deutschkenntnisse im Speziellen.“<sup>200</sup>*

Andererseits wird auf eine Untersuchung von Driessen et al. (2002) verwiesen, die in Bezug auf die Beherrschung des Niederländischen von Kindern in der vierten Klasse keinen positiven Effekt fanden, wenn türkisch und marokkanisch sprechende Eltern auch die niederländische Sprache konnten. Bei Schülern, die im Land der Zweitsprache aufwachsen, scheint es nicht so bedeutsam zu sein, welche Sprache an sich vom Elternhaus beherrscht oder womöglich gesprochen wird. Laut einer Studie von Boos-Nünning & Karakasoglu-Aydin (2005) gaben von 950 Probandinnen mit Migrationshintergrund zwischen 15 und 21 Jahren drei Viertel an, im Kindergarten oder in der Schule Deutsch gelernt zu haben. Dies zeigt, wie wichtig es ist, durch natürliche Kommunikation einfache deutsche Kompetenzen möglichst frühzeitig zu erwerben – nicht durch Sprachunterricht, sondern beispielsweise durch den Kontakt mit deutschen Kindern im Kindergarten und dann später in der Schule.<sup>201</sup> Für den schulischen Erfolg im Hinblick auf Deutschkenntnisse ist auch der Kontakt mit deutschsprachigen Erwachsenen sinnvoll, die auch in nicht formellen Situationen einen vergleichsweise elaborierten Code sprechen. Der Kontakt mit der Schriftsprache in zunehmend anspruchsvolleren Texten, also durch viel Lesen, ist genauso wichtig, ggf. zumindest teilweise substituierend einsetzbar. Es wird vielfach behauptet, dass in der Schule im Allgemeinen und in Gymnasien im Besonderen derzeit die Schriftsprache vernachlässigt wird. Dies zeigt sich nicht nur in der Überbetonung mündlicher Noten. Viele Lehrbücher der Sekundarstufe I und zunehmend auch der Oberstufe zeigen Bilder und Szenen aus dem Alltag, die oft pädagogisch wenig Wert besitzen. Kinder aus Migrantenfamilien erhalten in Schulen zu wenige Möglichkeiten, Bildungsdefizite aufzuarbeiten. Dies gilt wohl grundsätzlich auch für deutsche Schüler. Der Unterschied ist, wie Diefenbach behauptet,<sup>202</sup> die Kinder mit Migrationshintergrund werden im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund häufiger auf eine Förderschule für Lernbehinderte verwiesen. Die Ursachen dafür basieren nicht auf der überproportionalen Fördernotwendigkeit der nicht deutschen Schüler/Kinder aufgrund kognitiver Defizite, sondern sowohl auf der Ebene mangelnder Sprachvermittlungsfähigkeit der deutschen Schule als auch auf den negativen eth-

<sup>198</sup> Vgl. Diefenbach 2007, S. 140.

<sup>199</sup> Vgl. Reich/Roth 2002.

<sup>200</sup> Diefenbach 2008, S. 142

<sup>201</sup> Vgl. Krashen 1981, 1982.

<sup>202</sup> Vgl. Diefenbach 2008.

nisch-kulturellen Zuschreibungen bezüglich der Lehrer.<sup>203</sup>

Letztendlich scheint es der Schule nicht zu gelingen, weder den Abstand der sprachlichen Kompetenz noch den fachlichen Abstand von Kindern aus Migrantenfamilien im Laufe der Jahre zu verringern.<sup>204</sup> Das Gegenteil ist eher der Fall. Hätten deutsche Sprachkenntnisse einen entscheidenden Einfluss auf den schulischen Erfolg, dann müssten sich andere Auswirkungen in den Schulfächern zeigen. Die Noten in Unterrichtsfächern wie Sport und Kunst müssten so weniger von der Unterrichtssprache abhängen. Fachnoten, die nicht so stark Leistungen in korrektem Deutsch beurteilen, müssten zudem weniger Beeinträchtigungen zeigen, da nur passives Deutsch (Verständnis) von Schülern z.B. in Mathematik und den lebenden Fremdsprachen ausreichen könnte, um bessere Noten zu erzielen.

#### 2.5.8.2 *Die Bedeutung von Bildung für Migrantenfamilien*

Mehrere Studien haben inzwischen aufgezeigt, dass Bildung für zugewanderte Eltern ein sehr wichtiges Erziehungsziel ist.<sup>205</sup> Trotz der im Durchschnitt schlechteren schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund haben die Eltern hohe Bildungsaspirationen. In Familien, in denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, ist der Anteil an Gymnasialwünschen sogar höher als in Familien mit in Deutschland geborenen Eltern.<sup>206</sup> Sofern die Regelungen des Bundeslandes es zulassen, schicken Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder auch häufiger trotz gegenteiliger Empfehlung der Lehrkraft auf eine höhere Schulform als deutsche Eltern.<sup>207</sup> Die in öffentlichen Diskussionen häufig geäußerte Klage über mangelndes Interesse der Eltern in Migrantenfamilien an der Bildung ihrer Kinder ist damit nicht haltbar. Allerdings bedingen die hohen Bildungserwartungen nicht automatisch auch eine hohe Eingebundenheit der Eltern in die Bildungsinstitutionen.<sup>208</sup>

Schwierigkeiten in der Kommunikation mit der Schule können etwa mangelnde Deutschkenntnisse, abweichende Erwartungen an die Schule aufgrund eigener Erfahrungen im Herkunftsland oder eine hohe zeitliche Belastung sein.<sup>209</sup> Sacher (2009) gelangte zu dem Ergebnis, dass es zwar vergleichsweise häufig zum Kontakt zwischen Lehrern und Eltern mit Migrationshintergrund kommt, jedoch dabei einige Probleme auftreten. Die Eltern waren im Umgang mit den Lehrkräften sehr unsicher. So fühlten sich 23% von ihnen beim Gespräch mit Lehrern als unbequeme Bittsteller, bei den deutschen Eltern waren es lediglich 7%. Weiterhin profitierten Migranten auch weniger

<sup>203</sup> Vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 229.

<sup>204</sup> Vgl. Driessen et al. 2002.

<sup>205</sup> Vgl. Nauck 1997; Betz 2006a; Leyendecker 2008.

<sup>206</sup> Vgl. Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005.

<sup>207</sup> Vgl. BMBF 2006.

<sup>208</sup> Vgl. Leyendecker 2008.

<sup>209</sup> Vgl. Hawighorst 2009.

von solchen Gesprächen als Nichtmigranten. Vermutlich hatten sie einen größeren Informationsbedarf, auf den in den Schulen zu wenig eingegangen wurde. Die Schuld für eine zu geringe oder erfolglose Kooperation schieben Eltern und Lehrer dann häufig dem jeweils anderen zu, wodurch sich die Distanz zwischen den beiden Partnern nur weiter vergrößert.

Direkte Hilfe bei den Hausaufgaben leisten die Eltern in Migrantenfamilien einer Studie über junge Migrantinnen<sup>210</sup> zufolge auch eher selten. Es ist anzunehmen, dass sie es in vielen Fällen auch nicht konnten, denn die Hilfeleistung der Mutter hing stark mit ihrem Bildungsstand zusammen. In Aussiedlerfamilien half die Mutter noch relativ häufig, in türkischen Familien dagegen selten. Wenn keine Unterstützung von den Eltern ausging, übernahmen dies oft die Geschwister, sodass die Familie trotzdem die wichtigste Hilfequelle darstellte. An zweiter Stelle stand die Hilfe durch Freunde und erst an dritter Stelle folgte unentgeltliche oder bezahlte professionelle Hilfe. Erschreckend ist, dass 39% bis 48% der Mädchen in dieser Stichprobe keinerlei Hilfe in schulischen Belangen bekamen.<sup>211</sup>

Auch nach Daten des Bildungsberichts 2006 erhält nur ein eher geringer Anteil von 10% der Schüler mit Migrationshintergrund Nachhilfe. Hausaufgabenhilfe wird dagegen immerhin von 37% in Anspruch genommen. Ein Beleg dafür sind die sehr niedrigen Ausgaben für außerschulische Unterrichtsstunden in Migrantenfamilien.<sup>212</sup> 23% der Schüler erhalten außerdem Unterricht in der Muttersprache.<sup>213</sup> Bezüglich der Freizeitaktivitäten unterschieden sich deutsche, türkische und russische Familien nur wenig. Alle übten gerne Aktivitäten wie Fernsehen, Videosehen oder Sporttreiben aus. Deutsche Kinder besuchten jedoch häufiger einen Sportverein, eine Musikschule oder einen Chor, während Migranten mehr Zeit auf dem Spielplatz, in der Spielstraße, im Einkaufszentrum oder Kindertreff verbrachten. Kinder mit Migrationshintergrund hatten damit weniger verplante Freizeit und damit auch weniger festgelegte, regelmäßig wiederkehrende Aktivitäten.<sup>214</sup> Die Befunde sind allerdings nur explorativ und lassen keine globalen Aussagen zum Alltag der Kinder in Migrantenfamilien zu.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich der Großteil der Eltern mit Migrationshintergrund eine gute Bildung für seine Kinder wünscht und die Kinder auch zum Lernen ermahnt. Darin erschöpft sich aber vermutlich in vielen Familien bereits das Engagement der Eltern, denn Unterstützung bei den Hausaufgaben und Hilfe durch außerschulischen Unterricht oder Gespräche mit der Lehrkraft erhalten die Kinder im Vergleich zu Familien ohne Migrationsgeschichte selten.

<sup>210</sup> Vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu-Aydin 2005.

<sup>211</sup> Vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu-Aydin 2005.

<sup>212</sup> Vgl. Beisenherz 2006; Betz 2008.

<sup>213</sup> Vgl. BMBF 2006.

<sup>214</sup> Vgl. Betz 2006a, 2008.

### 2.5.8.3 Zwischenfazit

Die zahlreichen Studien der vergangenen Jahre sprechen einheitlich von einem durchschnittlich geringeren Schulerfolg bei Migranten. Besonders bei weiterführenden Schulen und den höheren Schulabschlüssen bis hin zum Studium treten Herkunft Unterschiede zutage. Die frühere Annahme, diese Unterschiede zwischen Migranten und Nichtmigranten würden sich von selbst geben, konnte auch in der zweiten und dritten Migrationsgeneration nicht verifiziert werden. Im Gegenteil, laut der Studie von Stanat & Christensen<sup>215</sup> waren Deutschkenntnisse und –fähigkeiten bei der ersten Migrationsgeneration tendenziell sogar besser. Dessen ungeachtet werden Menschen mit Migrationshintergrund und geringerer Bildung auch langfristig schlechtere Berufsperspektiven sowie weniger Einkommen haben.

Die hier vorliegende Arbeit soll hauptsächlich kulturvergleichende Alltagsdiskurse von Jugendlichen mit MHG näher beleuchten, weshalb die Merkmale der Schule und institutionellen Diskriminierung nur am Rande thematisiert werden. Grundsätzlich ist Letzteres aber ein nachbesserungswürdiges Thema.

## 2.6 Migration und Schule in Italien

Die Forschung zu Migration und Schule in Italien hat im Vergleich zu USA, Frankreich, Großbritannien und Deutschland eine nicht so lange Tradition, da sich Italien erst in den letzten zwei Jahrzehnten zum Einwanderungsland entwickelt hat. Dies ist auch der Grund, warum Italien in Bezug auf Studien und Forschungen zu diesem Thema z.B. im Vergleich zu Deutschland noch etwas hinterherhinkt und die dazugehörigen Entwicklungen zeitversetzt ablaufen.

Nach den Angaben von Istat<sup>216</sup> waren in Italien 1990 nicht einmal 2% der Bevölkerung Ausländer, 2011 wurden 7,5% gezählt.

Nach dem italienischen Statistikamt Istat<sup>217</sup> haben 4.570.317 Ausländer seit 1. Januar 2011 einen Wohnsitz in Italien – 335.000 mehr als im Vorjahr, aber Tendenz leicht niedriger als in 2009 (343.000). In 2010 sind circa 78.000 ausländische Kinder geboren, 13,9% der Geburten insgesamt für die Bewohner in Italien. Der Anstieg gegenüber dem Vorjahr lag bei +1,3% – ein Wert deutlich niedriger als die +6,4% im Jahr 2009. Der Anteil der ausländischen Bürger auf die gesamte Einwohnerzahl nimmt weiter zu: Am 1. Januar 2011 stieg er auf 7,5% von 7% im Jahr zuvor. Am 1. Januar 2012 lebten 4.859.000 ausländische Staatsangehörige in Italien, sie repräsentierten insgesamt rund 8% der italienischen Gesamtbevölkerung.

---

<sup>215</sup> Stanat/Christensen 2006, S. 32.

<sup>216</sup> Istituto nazionale di statistica (Nationales Institut für Statistik).

<sup>217</sup> <http://www.istat.it/it/archivio/39726>

Die folgenden Kapitel spannen einen Bogen von der italienischen Migrationsgeschichte seit 1973, dem Wandel zum Immigrationsland und den Auswirkungen von Migration auf die Organisation Schule in Italien bis zu den Besonderheiten des italienischen Schulsystems.

### **2.6.1 Vom Emigrations- zum Immigrationsland**

In den letzten Jahrzehnten sind in ganz Europa starke Migrationsbewegungen zu beobachten. Wie schon zuvor am Beispiel Deutschland mit einer weit(er) zurückreichenden Migrationsgeschichte erläutert, hat Italien mittlerweile auch eine wachsende Ausländerpräsenz vorzuweisen. Diese gründet sich zum einen auf Saisonarbeiter, zum anderen auf Einwanderer, die sich zunehmend in Regionen Mittel- und Norditaliens niederlassen wollen.

Aufgrund dieser auch in Zukunft bedeutsamen Entwicklungstendenzen, soll in den folgenden Kapiteln auf die Situation von Migranten in Italien eingegangen und insbesondere die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund an italienischen Schulen näher beleuchtet werden. Erschwerend kommt hier allerdings hinzu, dass in Italien kaum Forschung zum Thema Migranten/Migration existiert, weshalb sich diese Arbeit in Ermangelung ausreichender wissenschaftlicher Literatur vorwiegend auf statistische Daten für das Land Italien beruft.

Man muss nicht in den Großstädten wie Rom oder Mailand leben, um das Ausmaß und die Konsistenz zu verstehen, die die Einwanderung in Italien erreicht hat. Es reicht schon, zu Fuß durch kleine Dörfer zu gehen, um festzustellen, dass sich die Hautfarbe und Physiognomien der Menschen verändert haben. Italien ist später als Deutschland oder andere europäische Länder zu einem Einwanderungsland geworden, denn vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 70er-Jahre war es ein Auswanderungsland. Das Einwanderungsphänomen begann erst ab Mitte der 70er-Jahre, der größte Zustrom kam nach Mitte der 80er-Jahre.<sup>218</sup>

Die Gruppe ausländischer Kinder und Jugendlicher lässt sich wie folgt unterteilen:

- Kinder aus Migrantenfamilien, die in Italien geboren sind.
- Kinder und Jugendliche, die durch die rechtliche Möglichkeit der Familienzusammenführung nach Italien gekommen sind. Sie sind in einer besonderen Situation, da sie oft lange Zeit in ihren Herkunftsländern bei Verwandten ohne ihre Eltern gelebt haben. Dementsprechend mussten sie eine zweifache Veränderung durchmachen: das Ankommen in einer neuen Kultur und das in einer neuen Familienstruktur.
- Jugendliche, die allein einreisen – i.d.R. zwischen 13 und 18 Jahre alt und zumeist

---

<sup>218</sup> Melotti 1993; Pugliese 1996.

Jungen aus Marokko oder Albanien. Für sie gibt es betreute Wohnformen und zunehmend auch spezielle Integrationsmaßnahmen (z.B. Ausbildungsmöglichkeiten).

- Kinder aus Flüchtlingsfamilien, die politisches Asyl beantragen.

Um die gesellschaftliche und berufliche Einbindung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern, wurden in Italien in den letzten Jahren mehrere Projekte zur soziokulturellen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins Leben zu rufen, z.B. Jugendhäuser, Freizeitangebote und Ähnliches. Solche Projekte entstehen meist auf kommunaler Ebene. Infolgedessen bestehen bei den Integrationsangeboten für Kinder und Jugendliche zum Teil große Unterschiede zwischen den einzelnen Städten und Provinzen in Italien. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es ohnehin nur wenig Begegnungsmöglichkeiten und Treffpunkte für Kinder und vor allem für Jugendliche gibt.

Als besonders schwierig erweist sich die Integration älterer ausländischer Schüler, die zum Beispiel aus Gründen der Familienzusammenführung nach Italien kommen. Laut Gesetz werden sie ihrem Alter entsprechend einer Klasse zugeteilt und bekommen dann recht komplexe Wissenszusammenhänge vermittelt, ohne jedoch der italienischen Sprache mächtig zu sein. Hier setzen viele Bemühungen und Initiativen an, um den Schülern zu helfen, ihren Wissensstand sprachlich und fachlich zu verbessern. Es sind Materialien erstellt worden, die den Lernstoff sprachlich vereinfacht darstellen, sowie mehrsprachige Schautafeln, die das Erlernen der italienischen Begriffe erleichtern sollen.

Wie Ambrosini uns erinnert:

*„nel bene e nel male, la nascita e la socializzazione dei figli dei migranti, anche indipendentemente dalla volontà dei soggetti coinvolti, producono uno sviluppo delle interazioni, degli scambi, a volte dei conflitti tra popolazioni immigrate e società ospitante: rappresentano un punto di svolta dei rapporti interetnici, obbligando a prendere coscienza di una trasformazione irreversibile nella geografia umana e sociale dei paesi in cui avvengono.“<sup>219</sup>*

*„Im Guten wie im Schlechten erzeugen Geburt und Sozialisation der Kinder von Migranten, unabhängig vom Willen der Beteiligten, eine Entwicklung von Interaktionen, Austausch und manchmal von Konflikten zwischen Migranten und Aufnahmeland: Sie stellen einen Wendepunkt in den interethnischen Beziehungen dar und zwingen, Kenntnis von einer unumkehrbaren Umwandlung in der Humangeografie und sozialen Entwicklung der Länder zu nehmen, in denen sie auftreten.“*

Eine besondere Herausforderung für Italien ist außerdem die große Anzahl an Flüchtlingen, die aus Afrika kommend an den Küsten stranden – darunter auch zunehmend unbegleitete Minderjährige, wie weiter oben bereits angedeutet. Laut Angaben der In-

---

<sup>219</sup> Ambrosini 2005b, S. 1.

ternationalen Organisation für Migration waren 2007 zehn Prozent der 12.000 Flüchtlinge, die die Insel Lampedusa erreichten, unter 18 Jahren und ohne Begleitung von Betreuungspersonen. Sie gehören zur Gruppe besonders Schutzbedürftiger und haben ein Recht auf spezielle Sicherheiten und einen Vormund. Gleichzeitig fallen sie unter die Migrationsgesetze sowie die Kontrollmechanismen der Migrations- und Grenzbehörden. Diese Gesetzeslage lässt einen weiten verwaltungstechnischen Interpretationsspielraum und hat zu großen regionalen Unterschieden beim Umgang mit jugendlichen Flüchtlingen geführt.

Trotz der noch jungen Einwanderungsgeschichte hat das Land insgesamt beträchtliche Erfahrung mit Wanderungsbewegungen: Italien war in der Vergangenheit nicht nur einer der größten Exporteure von Arbeitskräften, sondern erlebte seit Ende des 19. Jahrhunderts auch signifikante Binnenmigrationsbewegungen vom landwirtschaftlich geprägten Süden des Landes in den industrialisierten Norden.<sup>220</sup> 1973 überstieg in Italien die Zahl der Zuwanderer zum ersten Mal die Zahl der Abwanderer. Von diesem Zeitpunkt an hat die Zuwanderung dauerhaft zugenommen. Das zeigt sich insbesondere seit den 80er-Jahren: Bereits die Volkszählung von 1981 erfasste 210.937 Einwanderer.<sup>221</sup> In den 90er-Jahren beschleunigte sich die Zuwanderung weiter. Während 1991 insgesamt 356.159 Ausländer in Italien lebten, waren es 2001 bereits 1.300.000. 1991 sah sich Italien erstmals mit einer Form von 'Massenzuwanderung' konfrontiert. Infolge des Zusammenbruchs des kommunistischen Regimes in Albanien landeten am 7. März und am 8. August, jeweils innerhalb 48 Stunden, rund 50.000 albanische Flüchtlinge an der Küste von Apulien (Süditalien). Zwischen 2002 und 2004 stieg die Anzahl der ausländischen Bevölkerung besonders an dank der sogenannten „Leggi di regolarizzazione“ (Regularisierungsgesetze).<sup>222</sup> Zum 1. Januar 2013 gab es in Italien 4.387.721 ausländische Bürger, die 7,4% der Bevölkerung ausmachten – 334.000 mehr (+8,2%) als noch in 2012.<sup>223</sup> Dieses Phänomen wirkt sich auch auf das italienische Bildungssystem aus. Die in Italien geborenen Migrantenkinder – „la seconda generazione“<sup>224</sup> (= zweite Generation) genannt – werden jedes Jahr mehr. Im Schuljahr 2012/2013 hatten 786.630 Schüler keine italienische Staatsangehörigkeit, was einem Mehr von 30.691 im Vergleich zum Schuljahr 2011/12 entspricht.<sup>225</sup>

Eine Ausnahme unter den Migranten bilden die Chinesen. Es fällt auf, dass die Jugendlichen aus dieser Gruppe nur zum Teil armen Arbeitsmigrantenfamilien entstammen, wie dies bei den meisten anderen Jugendlichen anderer Nationalitäten der Fall

<sup>220</sup> Vgl. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/145487/italien?blickinsbuch>

<sup>221</sup> Vgl. [http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100518\\_00/3\\_popolazione.pdf](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100518_00/3_popolazione.pdf)

<sup>222</sup> Gesetz n. 189/2002 und n. 222/2002.

<sup>223</sup> Vgl. Istat, [www.istat.it/it/archivio/96694](http://www.istat.it/it/archivio/96694)

<sup>224</sup> Besozzi 2007; Ambrosini/Molina 2004.

<sup>225</sup> Vgl. [http://www.istruzione.it/allegati/Notiziario\\_Stranieri\\_12\\_13.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/Notiziario_Stranieri_12_13.pdf)

ist. Dies gilt unabhängig davon, ob sie im Zuge des Familiennachzugs in den 80er/90er-Jahren ‚nachgeholt‘ wurden oder in Italien als „immigrati di seconda generazione“<sup>226</sup> geboren wurden.<sup>227</sup> Die chinesischen Migranten entstammen zwar zum Teil ungelernten Arbeiterfamilien, aber auch einer Unternehmerrmigration, die im Gesamtzusammenhang der chinesischen Migrationsgeschichte (wie im Übrigen auch in Deutschland) von großer Bedeutung ist. Sie kommen besonders in Mittelitalien fast ausschließlich aus der süd-östlichen chinesischen Provinz Zhejiang.<sup>228</sup> Interessanterweise gehört diese Provinz nicht zu den armen Regionen Chinas. Im Gegenteil, in den letzten Jahren hat sie sogar ein großes wirtschaftliches Wachstum erlebt.<sup>229</sup> Der Grund der Auswanderungswelle der Chinesen war nicht, wie bei anderen Migrantengruppen, die Armut an sich, sondern der Mangel an Arbeitschancen sowie unsichere Zukunftsaussichten. Die chinesische Zuwanderergemeinschaft in Italien ist gekennzeichnet von einem starken familiengebundenen Unternehmertum, das von den kommerziellen Traditionen in Zhejiang abstammt. Jedes Mitglied dieser Familien stellt seine Ressourcen, sowohl finanziell als auch menschlich, in den Dienst der Familie als ‚Migrationsprojekt‘.<sup>230</sup>

Die meisten chinesischen Zuwanderer waren anfangs, in den 80er/90er-Jahren, illegal in Italien,<sup>231</sup> da Italien damals, wie in Kapitel 2.6.1 dargelegt, auf Immigranten nicht vorbereitet war und keine Einwanderungsgesetzgebung hatte.<sup>232</sup>

Anders als in den meisten westeuropäischen Ländern, wie Großbritannien und den Niederlanden, wo Chinesen vor allem in der Gastronomie besonders im Catering-Service aktiv sind, ist in Italien, besonders in Mittelitalien, ihr Tätigkeitsschwerpunkt inzwischen die Herstellung von Kleidung.

*„Die Chinesen arbeiteten schnell und billig. Sie schufen einen neuen Wirtschaftszweig, die sogenannte ‚pronto moda‘: Auf Abruf werden innerhalb kürzester Zeit große Mengen an Kleidungsstücken minderer Qualität hergestellt.“*<sup>233</sup>

die Trends der großen Modelabels kopiert und für die große Masse der Konsumenten in Italien erschwinglich gemacht. Neu angekommene Chinesen traten fast ohne Ausnahme in ein Produktionssystem ein mit Betrieben, wo sowohl der Besitzer als auch die Mitarbeiter Chinesen waren. Die Zahl der Einwanderer chinesischer Herkunft ist in den letzten 30 Jahren gewachsen, ebenso wie die Zahl der Unternehmen, die Chinesen gehören. Die chinesischen Migranten, die in Italien leben, erweisen sich als sehr

<sup>226</sup> Mit „immigrati di seconda generazione“ sind Jugendliche gemeint, die entweder in Italien geboren und aufgewachsen sind oder als kleine Kinder bzw. in der Adoleszenzphase nach Italien gekommen sind.

<sup>227</sup> Ambrosini 2005, S. 165; Rumbaut 1997 S. 923-960.

<sup>228</sup> Vgl. Ma Mung 1992, S. 175.

<sup>229</sup> Vgl. <http://www.associna.com/modules.php?name=News&file=article&sid=416>

<sup>230</sup> Vgl. Chan Kwok/Chiang See Ngoh 1996, S.41 und 50-53.

<sup>231</sup> Vgl. Cologna 2004.

<sup>232</sup> Vgl. Ceccagno 2004.

<sup>233</sup> Klausmann 2014.



erfolgreiche Unternehmensgründer und auch -lenker. Nach den jüngsten nationalen Daten sind sie die größte Gruppe von Eigentümern kleiner Unternehmen unter den nicht europäischen Einwanderern in Italien.<sup>234</sup>

Sowohl aufgrund dieses Familienhintergrunds als auch aufgrund kultureller Merkmale, die in Kapiteln 4.3.2 bis 4.3.5 ausführlich beschrieben werden, legen viele chinesische Eltern großen Wert auf die Allgemeinbildung ihrer Kinder.

So werden sie zweisprachig erzogen und besuchen zusätzlich zur italienischen Schule samstags noch die chinesische Schule. Die Eltern achten darauf, dass die Kinder ihre Muttersprache genauso gut wie Italienisch lernen, „damit sie nach der Rückkehr in die Heimat möglichst wenig Probleme mit der Ausbildung und im Alltagsleben bekommen“<sup>235</sup>. Überdies lernen viele chinesische Kinder in ihrer Freizeit noch Klavier, weil die Eltern daran glauben, dass Klavierspielen das Gehirn und damit die Lernfähigkeit aktiviert. Weitere Freizeitaktivitäten der Kinder wie Musikunterricht (Geige, Flöte), Tanzunterricht (Ballett) oder ein Sportverein (Schwimmen, Tischtennis, Fußball, Schach usw.) werden ebenfalls durch elterliche Initiativen stark unterstützt. Das ist darauf zurückzuführen, dass Chinesen ihren Kindern einerseits eine chinesische Identität durch Sprachförderung bewahren und andererseits das Leben in der Fremde durch gemeinsame Freizeit- bzw. Kulturaktivitäten mit einheimischen Kindern erleichtern wollen (vgl. Lee 1991). Trotz allem entstand bei den Gruppendiskussionen, wie im empirischen Teil ausgeführt, der Eindruck, dass Jugendliche mit chinesischem MHG sich weniger integrieren als andere.

## 2.6.2 Immigrationsbewegungen nach Italien

In Italien ist die zweite Einwanderergeneration ein relativ junges Phänomen, das seine Expansion erst in den letzten 30 Jahren durchlaufen hat. Wie schon im vorangegangenen Kapitel 2.6.1 erwähnt, verzeichnete Italien 1973 zum ersten Mal einen positiven Wanderungssaldo: Die Zahl der Zuwanderer überstieg die Zahl der Auswanderer. Damit wurde Italien zu einem Einwanderungsland, welches es bis heute geblieben ist. Der Zuwanderungsüberschuss war zunächst vor allem auf eine große Zahl italienischer Staatsangehöriger zurückzuführen, die aus dem Ausland in ihr Heimatland zurückkehrten. Gleichzeitig nahm die Zuwanderung ausländischer Staatsangehöriger zu. Die ersten Zuwanderungswellen setzten sich vor allem aus Frauen aus den Philippinen, aus Zentralafrika, Eritrea und Kap Verde sowie aus männlichen Arbeitskräften aus Tunesien, dem Senegal und Marokko zusammen, die beispielsweise im Süden Italiens als Fischer, aber auch als Tomatenpflücker eingesetzt wurden.<sup>236</sup> Ende der 80er-Jahre

<sup>234</sup> Vgl. Ceccagno 2003b, S. 189; Cillis 2001, S. 24.

<sup>235</sup> Meng 1996, S. 57.

<sup>236</sup> [www.bpb.de/gesellschaft/migration/145669/historische-entwicklung-der-migration](http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/145669/historische-entwicklung-der-migration)

bildeten Marokkaner und Senegalesen die größten Einwanderergruppen in Italien. Zuwanderer kamen aber zunehmend auch aus anderen Ländern. Seit der schrittweisen Erweiterung der EU stammen die Einwanderer hauptsächlich aus Osteuropa. Rumänische Staatsangehörige zählen seit 2004 zusammen mit Albanern und Marokkanern zu den größten Migrantengruppen in Italien.

Der Zusammenbruch des kommunistischen Regimes in Zentral- und Osteuropa löste weitere Zuwanderungsbewegungen aus: Tausende albanischer Flüchtlinge landeten an den italienischen Küsten von Apulien in Süditalien und einige von ihnen verblieben illegal im Land. Die italienische Regierung sah sich daher zunehmend gezwungen, Maßnahmen zu ergreifen, um die Zuwanderung zu regulieren und zu steuern (siehe Kap. 2.6.2.2).<sup>237</sup>

#### *2.6.2.1 Zuwanderungsentwicklungen*

1991 sah sich Italien erstmals mit einer Form von Massenzuwanderung konfrontiert. Nach dem Zusammenbruch des kommunistischen Regimes in Albanien landeten an nur zwei Tagen (7. März und 8. August) rund 50.000 albanische Flüchtlinge an der Küste von Apulien. Die Bilder dieses Ereignisses, die von den Medien verbreitet wurden, erweckten den Anschein einer Invasion und schürten in der italienischen Öffentlichkeit Ängste und Vorbehalte gegenüber Zuwanderung. Obwohl 25.000 Albaner in ihr Heimatland zurückgeschickt wurden, riss der Zuwanderungsstrom aus Albanien nicht ab. Seit 1997 zählen albanische Staatsangehörige zu den zwei größten Migrantengruppen in Italien. Alleine zwischen 2003 und 2004 nahm ihre Zahl um 40% zu. Insgesamt ist die Zuwanderung aus Osteuropa in den vergangenen Jahren deutlich angestiegen, wodurch sich auch die Zusammensetzung der Einwandererbevolkerung in Italien stark verändert hat. Am auffälligsten ist dabei die wachsende Zahl rumänischer und ukrainischer Staatsangehöriger. Zwischen 2003 und 2004 nahm die Zahl rumänischer Einwanderer um 140% zu, in den drei darauffolgenden Jahren stellten sie die größte Migrantengruppe in Italien. Auch die Zahl der in Italien lebenden ukrainischen Staatsangehörigen stieg deutlich an, von 15.000 im Jahr 2003 auf 117.000 im Jahr 2004 – ein Zuwachs um 700% in nur einem Jahr. Diese Entwicklung kann auch auf die Legalisierung einer großen Zahl irregulärer Migranten im Jahr 2002/2003 zurückgeführt werden. Neben der steigenden Präsenz von Zuwanderern aus Osteuropa, hat auch die Zuwanderung aus China in den letzten Jahren entscheidend an Bedeutung gewonnen.

Die Schnelligkeit, mit der sich Italien in den letzten 30 Jahren von einem Auswanderungs- zu einem Einwanderungsland entwickelt hat, ist neben Italien auch für andere

---

<sup>237</sup> Bertagna/Maccari-Clayton (2011).

Mittelmeerländer wie Griechenland, Portugal oder Spanien typisch<sup>238</sup> und hat einen entscheidenden Einfluss auf die italienische Migrationspolitik.

#### 2.6.2.2 Migrationspolitik

##### a) Erste Phase: 80er- und 90er-Jahre

Aufgrund fehlender Erfahrungen mit großen Zuwandererzahlen begrenzte Italien die Einwanderung bis in die späten 80er-Jahre hinein nicht. Wachsender Zuzug rief dann jedoch die Notwendigkeit hervor, spezifische Maßnahmen zur Migrationssteuerung zu ergreifen. Am 30. Dezember 1986 wurde das erste Einwanderungsgesetz, Legge n. 943 (Gesetz Nr. 943) verabschiedet, das zum einen die Legalisierung irregulärer Migranten (Amnestien bzw. italienisch *sanatorie*) einführte und zum anderen die Gleichwertigkeit italienischer und ausländischer Arbeiter im Hinblick auf wohlfahrtsstaatliche Leistungsansprüche erklärte, wobei es sich allerdings um eine reine Absichtserklärung handelte, da das Gesetz selbst keine spezifischen integrationspolitischen Maßnahmen vorsah.<sup>239</sup> 1990 verabschiedete die Regierung aufgrund des Drucks einiger anderer Schengenstaaten, aber auch aus Sorge um die Porosität der eigenen Staatsgrenzen, das Gesetz n. 39, bekannt unter dem Namen „Legge Martelli“<sup>240</sup> (Martelli-Gesetz). Dieses führte eine Verschärfung der Grenzkontrollen sowie die Visapflicht für Staatsangehörige der Hauptherkunftsländer von Zuwanderern ein. Darüber hinaus wurde die Abschiebung von irregulären Migranten nun mit Nachdruck durchgesetzt und es wurde eine jährliche Quote für die legale Zuwanderung festgelegt. Zum ersten Mal führte Italien damit Maßnahmen zur Regulierung der Zuwanderung ein. Diese verfehlten jedoch ihr Ziel effektiver Grenzkontrollen und hinderten irreguläre Migranten nicht daran, nach Italien zu kommen. Im Gegenteil: Die irreguläre Zuwanderung nahm sogar noch zu. Der unerwartete Zustrom von etwa 50.000 albanischen Flüchtlingen am 7. März und 8. August 1991 führte schließlich dazu, dass das bis dahin eher vernachlässigte Thema Migration politisch höchste Aufmerksamkeit erfuhr. 1992 modifizierte das „Legge n. 91/1992“<sup>241</sup> (Gesetz n. 91/1992) die Bedingungen und Voraussetzungen für die Einbürgerung. Es erleichterte diese für Nachkommen italienischer Auswanderer, während es den Zugang zur italienischen Staatsangehörigkeit für Migranten aus Nicht-EU-Ländern erschwerte.

1998 verabschiedete die Mitte-links-Regierung unter Premierminister Romano Prodi das sogenannte „Legge Turco-Napolitano“<sup>242</sup> (Gesetz n. 40/1998), Italiens erstes sys-

<sup>238</sup> Für weitere Informationen zum Umgang mit Zuwanderung in den Mittelmeerländern siehe Pugliese 2002.

<sup>239</sup> Pastore 2009.

<sup>240</sup> Legge n. 39 del 28 febbraio 1990.

<sup>241</sup> Legge n. 91 del 5 febbraio 1992.

<sup>242</sup> Legge n. 40 del 6 marzo 1998.

tematisches Migrationsgesetz. Erneut stand dabei das Thema irreguläre Zuwanderung im Vordergrund. Das Gesetz zielte auf die Verringerung der Zahl „clandestini“ (illegaler) Grenzübertritte und führte effektivere Maßnahmen zur Rückführung irregulärer Migranten in ihre Ursprungsländer ein. Zudem wurden Zentren zur vorübergehenden Internierung (Centri di permanenza temporanea, CPT) von Migranten, denen die Ausweisung bevorstand, eingerichtet.

Gleichzeitig garantierte das Gesetz allen Zuwanderern, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus, Zugang zum Bildungs- und nationalen Gesundheitssystem. Im Hinblick auf soziale Rechte stellte das Gesetz legale Zuwanderer mit italienischen Staatsangehörigen gleich, führte die Familienzusammenführung als eine Form der legalen Zuwanderung ein und ermöglichte es Ausländern, die seit mindestens fünf Jahren legal in Italien lebten, eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung („Carta di soggiorno“, seit 2007 „Permesso di soggiorno“<sup>243</sup>) zu beantragen. Ein Fonds für Migrationspolitiken wurde eingerichtet, um Initiativen für die Integration von Zuwanderern zu finanzieren.

#### *b) Zweite Phase: Das „Bossi-Fini“-Gesetz und seine Folgen nach 2000*

2001 gelangte eine Mitte-rechts-Koalition unter Premierminister Silvio Berlusconi an die Macht. Ein Jahr später verabschiedete diese das sogenannte „Legge Bossi-Fini“<sup>244</sup> (Gesetz n. 189), das Zuwanderung restriktiv handhabte, indem es einerseits die legale Zuwanderung begrenzte und andererseits härtere Maßnahmen im ‚Kampf‘ gegen irreguläre Migration einführte.

Folglich ist Drittstaatsangehörigen die Zuwanderung nur noch dann gestattet, wenn sie einen Arbeitsvertrag vorweisen können. Befristete Aufenthaltsgenehmigungen zur Arbeitssuche wurden abgeschafft. Zudem wird die temporäre Zuwanderung gegenüber der dauerhaften Zuwanderung bevorzugt: Aufenthaltsgenehmigungen für Einwanderer, die einen befristeten Arbeitsvertrag haben, sind auf ein Jahr begrenzt, die von Migranten mit unbefristetem Arbeitsvertrag werden für zwei Jahre ausgestellt. Verlieren Zuwanderer ihren Arbeitsplatz, so haben sie nur noch sechs statt wie bislang zwölf Monate das Recht, im Land zu verbleiben, um eine neue Arbeitsstelle zu suchen.

In Bezug auf die Bekämpfung irregulärer Migration sieht das Gesetz die unmittelbare Ausweisung „migranti clandestini“ (illegaler Migranten) vor, die von der Polizei bis an die Staatsgrenzen begleitet werden. Vermeintlich irreguläre Einwanderer können in speziell dafür eingerichteten Zentren vorübergehend inhaftiert werden, um ihre Identität zu ermitteln. Gelingt es der Polizei nicht, die Identität des Festgenommenen zu eruieren, so wird der Einwanderer für eine Zeit von sechs Monaten bis zu einem Jahr in Gewahrsam genommen bzw. abgeschoben.

---

<sup>243</sup> <http://www.poliziadistato.it/articolo/214/>

<sup>244</sup> Legge n. 189 del 30 luglio 2002.

Laut Gesetz sollen die Nachbarländer Italiens stärker in die Bekämpfung irregulärer Migration einbezogen werden. Zudem können Schiffe, die irreguläre Migranten transportieren, nun auf See angehalten werden, um diejenigen zu identifizieren, die ein Recht auf Asyl haben. Diese Regelung rief international Kritik hervor. Besonders Menschenrechtsorganisationen befürchten, dass Einwanderer, die die Voraussetzungen erfüllen, um als Asylberechtigte anerkannt zu werden, in ihre Heimatländer zurückgeschickt werden, wo ihr Leben in Gefahr ist.

Trotz dieser restriktiven Haltung gegenüber Zuwanderung hat die Mitte-rechts-Koalition in den Jahren 2002 und 2003 insgesamt 634.700 Einwanderer ohne regulären Aufenthaltsstatus legalisiert und damit Europas umfassendste Amnestie erlassen.

Obwohl es im Laufe der Zeit bereits mehrere Reformvorschläge gegeben hat, ist das „Bossi-Fini“-Gesetz bis heute die grundlegende Gesetzgebung im Hinblick auf Migration. Reformvorschläge beziehen sich vor allem auf die Bestimmung, dass Personen aus Drittstaaten bereits bei ihrer Zuwanderung einen Arbeitsvertrag nachweisen müssen, um legal einreisen zu dürfen. Paradoxerweise führt diese Bestimmung dazu, dass sich Personen illegal in Italien aufhalten, um nach einem Arbeitsplatz zu suchen. Sobald sie einen solchen gefunden haben, kehren sie in ihre Heimatländer zurück, um von dort aus die legale Einreise zu beantragen. Alles in allem ist das Gesetz sehr umstritten, da es Migration als soziale Gefahr deklariert, die eingedämmt werden muss, selbst wenn dabei die Rechte von Zuwanderern gravierend beschnitten werden.<sup>245</sup>

### *c) Dritte Phase: Legge n. 125/2008 „Pacchetto Sicurezza“*

Im Jahr 2007 drängten die beiden Minister Giuliano Amato und Paolo Ferrero der seit 2006 wieder amtierenden Mitte-links-Regierung – erneut unter Romano Prodi – auf eine Reform der Migrationsgesetzgebung. Sie brachten einen Gesetzesvorschlag ein mit dem Ziel, die umstrittensten Klauseln des „Bossi-Fini“-Gesetzes zu ändern. Aufgrund eines erneuten Regierungswechsels 2008 blieb dieser Versuch allerdings ohne Erfolg. Stattdessen führte Innenminister Roberto Maroni der 2008 gewählten Mitte-rechts-Regierung, abermals unter Premierminister Silvio Berlusconi, das sogenannte „Pacchetto Sicurezza“<sup>246</sup> (Sicherheitspakt, Gesetz 125/2008) ein, das im folgenden Jahr durch das Gesetz 94/2009 erweitert wurde. Diese beiden Gesetze ziehen eine enge Verbindung zwischen irregulärer Zuwanderung, Sicherheit und organisiertem Verbrechen und präsentieren Migration somit wieder als ‚Gefahr‘. Die grundsätzlichen Bestimmungen des ‚Sicherheitspaktes‘ lauten:

- Illegaler Grenzübertritt und Verbleib im Land gelten fortan als Straftat und werden mit einem Bußgeld von 5.000 bis 10.000 Euro geahndet [Gesetz 94/2009].

<sup>245</sup> Rusconi 2010.

<sup>246</sup> Legge n. 125 del 24 luglio 2008. <http://www.camera.it/parlam/leggi/08125l.htm>

- Denjenigen, die Wohnraum an ‚clandestine‘ Einwanderer vermieten, droht eine Gefängnisstrafe von sechs Monaten bis zu drei Jahren sowie die Konfiszierung der Wohnung [Gesetz 125/2008].
- Die Sanktionen gegenüber Personen, die irreguläre Migranten beschäftigen, werden deutlich verschärft [Gesetz 125/2008].
- Es ist fortan möglich, irreguläre Migranten bis zu 180 Tage in sogenannten Identifikations- und Abschiebungszentren (Centri di identificazione ed espulsione, CIE<sup>247</sup>) zu inhaftieren, um ihre Identität festzustellen und die Abschiebung vorzubereiten [Gesetz 94/2009].

Wie die skizzierte Entwicklung der italienischen Migrationspolitik und -gesetzgebung zeigt, stand von Beginn an der ‚Kampf‘ gegen irreguläre Migration im Zentrum der politischen Debatte über Zuwanderung sowie der entsprechenden Gesetzgebung.

#### 2.6.2.3 Die Zuwandererbevolkerung

Am 1. Januar 2012 lebten Schätzungen zufolge mehr als 4.850.000 ausländische Staatsangehörige in Italien. Diese stellten 8% der Gesamtbevölkerung des Landes. Wie schon in Kapitel 2.6 erwähnt, hat die ausländische Bevölkerung in Italien im Laufe der letzten Jahre sowohl im Hinblick auf ihre absolute Zahl als auch ihren Anteil an der Gesamtbevölkerung deutlich zugenommen, wenn auch seit 2011 gegenüber den Vorjahren verlangsamt.<sup>248</sup> Die Wachstumsverringerung der ausländischen Bevölkerung liegt in der aktuellen wirtschaftlichen Rezession begründet, von der Italien ebenso betroffen ist wie das übrige Europa. Die Wirtschaftskrise hat dazu geführt, dass sich die Bedingungen für Aufenthalt und Beschäftigung deutlich verschlechterten, was viele ausländische Staatsangehörige dazu veranlasste, in ihre Heimatländer zurückzukehren oder in andere Länder weiterzuwandern.<sup>249</sup> Gleichzeitig erwecken zunehmende Einbürgerungen den Anschein eines eingeschränkten Wachstums der ausländischen Bevölkerung. 2010 nahmen 65.938 Personen – und somit 11,1% mehr als im Vorjahr – die italienische Staatsbürgerschaft an

#### 2.6.2.4 Herkunftsländer der Zuwanderer und räumliche Verteilung

Am 1. Januar 2011 bildeten Rumänen die größte Zuwanderergruppe mit einem Anteil von 21% an allen ausländischen Staatsangehörigen, die zu diesem Zeitpunkt in Italien lebten. Weitere Spitzenplätze belegten albanische Staatsangehörige (10,6%), Marok-

---

<sup>247</sup> Mit dem Gesetz 125/2008 ändern die 1998 ins Leben gerufenen „Centri di permanenza“ (CPT, Zentren zur vorübergehenden Internierung) ihren Namen in „Centri di identificazione ed espulsione“ (CIE, Identifikations- und Abschiebezentren).

<sup>248</sup> Schätzung von Istat 2012.

<sup>249</sup> Vgl. Ismu 2011a, Istat 2011.

kaner (9,9%), Chinesen (4,6%) und Ukrainer (4,4%).<sup>250</sup>

Ein Blick nicht nur auf einzelne Herkunftsländer, sondern ganze Herkunftsregionen zeigt, dass die Zuwanderung nach Italien hauptsächlich aus Europa erfolgt (53,4%). Mehr als die Hälfte der Ausländer, die aus einem europäischen Land stammen, sind Angehörige eines EU-Mitgliedsstaates, wobei viele aus einem Land kommen, das erst kürzlich der EU beigetreten ist (Rumänien, Polen, Bulgarien). Die übrigen Zuwanderer aus Europa stammen aus Zentral- und Osteuropa, vor allem aus Albanien, der Ukraine, der Republik Moldau und Mazedonien. Die starke Präsenz der Zuwanderer aus zentral- und osteuropäischen Herkunftsländern – Angehörige aus EU- und Nicht-EU-Staaten aus dieser Region stellen zusammen 49,4% aller in Italien lebenden Ausländer – geht vor allem auf die Nachfrage des Privatsektors nach Haushalts- und Pflegekräften zurück, die zum Großteil durch Zuwanderer aus diesen Ländern gedeckt wird.

In Bezug auf die Zuwanderung aus dem außereuropäischen Ausland dominieren Angehörige afrikanischer Staaten, vor allem aus Nordafrika und hier insbesondere Marokko, Tunesien und Ägypten. Diese Gruppe stellt 21,6% der ausländischen Bevölkerung in Italien. Der Anteil von Zuwanderern aus China, den Philippinen und Indien an allen Ausländern beträgt 16,8%. 8,1% aller ausländischen Staatsangehörigen stammen aus Länder Südamerikas, hauptsächlich aus Peru und Ecuador.

Die Mehrheit aller Zuwanderer (61,3%) lebt im Norden des Landes, 25,2% in Zentralitalien, nur 13,5% leben in Süditalien. Die Regionen mit der höchsten Konzentration an Migranten sind die norditalienische Lombardei und Latium in Mittelitalien, deren Hauptstädte Mailand und Rom allein bereits eine große Zahl an Zuwanderern auf sich konzentrieren. Werden nicht absolute Zahlen betrachtet, sondern der proportionale Anteil der Zuwanderer an der Gesamtbevölkerung, so zeigt sich ein anderes Bild hinsichtlich der räumlichen Konzentration der Zuwandererbevolkerung. Hier ist es die Region Emilia-Romagna im Norden des Landes, die mit 11,3% an der Gesamtbevölkerung den höchsten Ausländeranteil verzeichnet, gefolgt von der Lombardei (10,7%) und Venedig (10,2%). National lag der Anteil der Zuwanderer an der Gesamtbevölkerung im Jahr 2011 bei 7,5%.

Während vor allem große Städte und Gemeinden Zuwanderer anziehen, gibt es auch einige kleine Städte in Italien, fast alle im Norden des Landes, die einen besonders hohen Ausländeranteil – in einigen Fällen bis zu 33% – vorweisen können. Hier sei beispielhaft die ligurische Gemeinde Airole in der Provinz Imperia genannt, wo jeder Dritte der insgesamt 500 Einwohner ausländischer Staatsangehöriger ist.<sup>251</sup> Die räumliche Verteilung der Zuwandererbevolkerung spiegelt die Wirtschaftsstruktur des Landes

<sup>250</sup> Istat Daten 2011.

<sup>251</sup> Vgl. Istat 2011.

wider, die sich auf kleine und mittlere Betriebe stützt. Sie unterscheidet sich nach einzelnen Zuwanderergruppen. So konzentrieren sich albanische Staatsangehörige in Apulien, der Region, die der albanischen Küste gegenüberliegt. Die größte Zuwanderergruppe in der Emilia-Romagna sind Marokkaner. Tunesier finden sich hauptsächlich in Sizilien, wo sie eine führende Rolle in der Fischwirtschaft eingenommen haben. Die Küstenregionen Ligurien und Kampanien in Nordwest- und Westitalien weisen eine hohe Konzentration an ecuadorianischen und ukrainischen Staatsangehörigen auf, während chinesische Zuwanderer vor allem in norditalienischen Städten und Regionen in Zentralitalien leben, die viele Arbeitsplätze in der verarbeitenden Industrie bieten, wie beispielsweise Prato in der Nähe von Florenz, wo die chinesische Gemeinde 40% aller ausländischen Einwohner stellt.

Wie bereits angedeutet, reflektiert die räumliche Verteilung den Arbeitsmarkt für Ausländer, der durch eine starke Segmentierung nach Geschlecht und ethnischer Herkunft charakterisiert ist, die ebenfalls durch Kettenmigration aufrechterhalten wird.<sup>252</sup>

### 2.6.3 Auswirkungen von Migration auf die Organisation Schule

Lange Zeit fehlte es in Italien an einheitlichen nationalen Bestimmungen für die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, um einen gewissen Standard zu sichern und zu verhindern, dass Kurse und Projekte sporadische Initiativen bleiben. Seit 2004 gibt es ein Büro des Bildungsministeriums zur Integration ausländischer Schüler (Ufficio per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri).<sup>253</sup> 2006 veröffentlichte das Bildungsministerium (*Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca*) des Weiteren erstmals Richtlinien zur Aufnahme und Integration ausländischer Schüler.

Da Italien ein integratives Schulsystem ohne Förderschulen hat, werden alle Schüler – auch die mit Behinderungen (*alunni diversamente abili*) – in die allgemeine Schule integriert. Dafür sind zusätzliche Unterstützungslehrer (*docenti di sostegno*) bereitgestellt, die zum Teil auch individuell mit ausländischen Schülern arbeiten. Zudem gibt es Versuche, sogenannte kulturelle Mediatoren in den Schulen einzusetzen. Diese Personen sollen helfen, zwischen den Kulturen zu vermitteln, und Schüler unterstützen, sich in ihrem neuen Umfeld besser zurechtzufinden. Darüber hinaus werden Projekte zur interkulturellen Bildung in den Schulen angeboten. Sie haben das Ziel, den Kindern und Jugendlichen andere Kulturen näherzubringen, kulturelle Unterschiede positiv zu vermitteln und damit die Integration ausländischer Kinder zu unterstützen. Auch in diesem Bereich wurden bereits vielfältige Materialien und Projektanregungen entwickelt.

<sup>252</sup> Vgl. Istat 2011.

<sup>253</sup> Weiterführende Informationen: [www.governo.it/Governoinforma/Dossier/Integrazionesicurezza/Piano](http://www.governo.it/Governoinforma/Dossier/Integrazionesicurezza/Piano)



Die Inklusion nicht italienischer Schüler in das Bildungssystem stellt vor dem Hintergrund einer stetig wachsenden Zahl ausländischer Schulpflichtiger eine der zentralen sozialpolitischen Debatten der vergangenen Jahre dar. So waren im Schuljahr 2010/2011 711.064 ausländische Schüler in Schulen in Italien eingeschrieben und stellten damit rund 7,9% der gesamten Schülerschaft. Gegenüber dem Vorjahr bedeutet dies einen Anstieg um 5,4%. Rückblickend hat sich der Anstieg der Zahl ausländischer Schüler in den letzten Jahren verlangsamt. So erhöhte sich die Zahl ausländischer Schüler im Schuljahr 2009/2010 gegenüber 2008/2009 um 7%, während sie zwischen 2007/2008 und 2008/2009 um 9,6% gewachsen war. Dieser Anstieg ist insgesamt auf eine wachsende Zahl von Personen der zweiten Zuwanderergeneration – also Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die in Italien geboren und aufgewachsen sind – zurückzuführen, die nach und nach in das italienische Schulsystem eintreten.<sup>254</sup>

Aktuell weisen Grundschulen den größten Anteil an nicht italienischen Schülern auf – 9% aller Grundschulkinder sind Ausländer. Den größten Zuwachs an ausländischen Schülern verzeichneten im letzten Jahrzehnt jedoch die höheren Schulen (entspricht der Sekundarstufe II in Deutschland), wobei der Anteil ausländischer Schüler an der gesamten Schülerschaft in diesem Bereich mit 5,8% immer noch sehr gering ausfällt.

Italienische und ausländische Schüler zeigen Unterschiede in Bezug auf die Wahl einer höheren Schule. Während ausländische Schüler vor allem in den „Istituti Professionali“ (berufsbildende Schulen, 40,4%) und den „Istituti Tecnici“ (technische Schulen, 38%) zu finden sind und seltener ein „Liceo“ (Gymnasium, 18,7%) besuchen, wählen die meisten italienischen Schüler das „Liceo“ (43,9%) oder „Istituto Tecnico“ (33,2%). Weniger beliebt ist bei Letzteren das „Istituto Professionale“ (19,2%). Signifikante Unterschiede gibt es nicht nur hinsichtlich der Wahl der Schulform, sondern auch im Hinblick auf die Leistungen ausländischer und italienischer Schüler besonders in den höheren Schulen (Sekundarstufe II): Im Schuljahr 2009/2010 wurden rund 30% der ausländischen Schüler nicht versetzt und mussten das Schuljahr wiederholen. Die Nichtversetzungsrate ausländischer Schüler lag damit etwa doppelt so hoch wie die ihrer italienischen Mitschüler.<sup>255</sup>

Auch die PISA-Studie der OECD<sup>256</sup> dokumentiert in Italien in den letzten Jahren eine Zunahme der Schüler mit MHG. Ergebnis der Studie ist auch, dass die schulischen Leistungen immer noch schlechter sind als die einheimischer Kinder, die ihrerseits im Vergleich schlechter abschneiden als Gleichaltrige anderer Länder. Allerdings ist der Abstand gegenüber früheren Untersuchungen geringer geworden ist. Die PISA-

---

<sup>254</sup> Siehe Kapitel 2.6.4.

<sup>255</sup> Vgl. Miur (2011), Ismu (2011b).

<sup>256</sup> Organisation for Economic Cooperation and Development.

Ergebnisse in Mathematik der Schüler mit MHG blieben in Italien zwischen 2003 und 2012 unverändert. Insbesondere die neuen jungen Zuwanderer sind sehr benachteiligt im Vergleich zu den Migranten, die bereits länger in Italien leben. Besonders die Sprachbarriere gilt als Hindernis für schulischen Erfolg. Trotz nachgewiesener hoher Lernbereitschaft und positiver Lerneinstellung erzielen vor allem neue Migranten (*immigrati di seconda generazione*) nicht die für eine berufliche Qualifizierung notwendigen Leistungen.

**Besonderheiten des italienischen Schulsystems:** Im Gegensatz zum deutschen Schulsystem handelt es sich bei dem italienischen um ein einheitliches, zentralistisches Schulsystem. Sogar Regionen wie Sizilien oder Südtirol, die den Status einer autonomen Provinz innehaben, sind im Bereich des Schulwesens an die staatlichen Rahmenrichtlinien und somit an das italienische Bildungssystem gebunden. In Italien besteht für alle Schüler eine zehnjährige Schulpflicht sowie eine Bildungspflicht bis zum achtzehnten Lebensjahr. Hieraus resultiert eine Schul- und Bildungspflicht für mindestens zwölf Jahre. Das italienische Schulsystem gliedert sich in die drei Bereiche Kindergarten (*scuola dell'infanzia*), Unterstufe (*primo ciclo*) und Oberstufe (*secondo ciclo*).<sup>257</sup> Da der Besuch eines Kindergartens ebenso wie in Deutschland nicht verpflichtend ist und Kindergartenstrukturen ähnlich aufgebaut sind, soll im Folgenden lediglich Unter- und Oberstufe genauer beleuchtet werden. Auf die zusätzlichen Besonderheiten, wie das Integrationsprinzip, wird im Anschluss daran ebenfalls näher eingegangen.

**Die Unterstufe:** Die Unterstufe umfasst die Grundschule (Primarstufe, *Scuola Elementare*, 6–11 Jahre) und die Mittelschule (Sekundarstufe I, *Scuola Media*, 11–14 Jahre). Die Grundschulzeit beträgt fünf Jahre, hierauf folgt für drei Jahre der Besuch einer Mittelschule. Die achtjährige Unterstufe endet mit einer Staatsprüfung und bildet die Voraussetzung für die weitere Schullaufbahn.<sup>258</sup>

**Die Oberstufe:** Nach Beendigung der Mittelschule können die Schüler zwischen dem Besuch eines gymnasialen Schulzweiges (Oberstufe) und dem Berufsbildungssystem (Berufsschule) wählen. Die Oberstufe (*Scuola Superiore*) hat eine Dauer von fünf Jahren (14–19 Jahre) und führt mit der staatlichen Abschlussprüfung zur Hochschulreife bzw. zum Zugang eines höheren technischen Bildungsweges nach Besuch des Berufsbildungssystems. Der berufsbildende Zweig beinhaltet ein Triennium mit einer Berufsqualifikation (Facharbeiterbrief) und ein Spezialisierungsjahr (Berufsdiplom).<sup>259</sup>

<sup>257</sup> Vgl. Höllrigl/Meraner/Promberger 2005.

<sup>258</sup> Vgl. Landesgesetz Nr. 5/2008; Höllrigl/Meraner/Promberger 2005.

<sup>259</sup> Vgl. Höllrigl/Meraner/Promberger 2005.

Regelalter	Bezeichnung	Stufe
3 bis 6 Jahre	Scuola Materna	Vorschule (keine Pflicht)
6 bis 11 Jahre	Scuola Elementare	Primarstufe
11 bis 14 Jahre	Scuola Media	Sekundarstufe I
14 bis 19 Jahre	Scuola Superiore  Gymnasium = Liceo (versch. Gymnasialtypen), Kunstschule, Technische Schule, Berufsschule	Sekundarstufe II

Abbildung 1: Das italienische Bildungswesen (3–19 Jahre), eigene Darstellung

## 2.7 Integration an italienischen Schulen

Ein weiterer grundlegender Unterschied zum deutschen Schulsystem stellt in Italien das Integrationsprinzip dar. In jeder Region in Italien lässt sich eine flächendeckende Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Kindergärten, Grund- und Mittelschulen feststellen. Das bedeutet, dass jedes Kind mit Behinderung in der normalen Regelklasse zusammen mit Schülern ohne Behinderung unterrichtet wird, weshalb es in Italien weder Sonder- noch Förderschulen gibt, so wie es beispielsweise in Deutschland der Fall ist. So wird in Italien das Recht dieser Kinder und Jugendlichen auf gleiche Entfaltung, individuelle Autonomie und somit auch ihr Grundrecht auf Erziehung und Bildung gewährleistet. Ein gewisser Ghettoisierungseffekt für diese Kinder bzw. Jugendlichen, der durch den Besuch einer Sonderschule gegeben wäre, wird somit zumindest während der schulpflichtigen Zeit weitgehend verhindert.

Ebenso verhält es sich bei der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund, wie auch im Landesgesetz Nr. 5/2008 festgeschrieben:

*„Die Nutzung der Bildungsangebote stellt für alle, einschließlich der Minderjährigen mit Migrationshintergrund, die sich in der Provinz Bozen aufhalten, ein subjektives Recht und eine soziale Pflicht dar. Durch geeignete Maßnahmen wird die Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung im Bildungssystem des Landes gewährleistet.“*

Basierend auf dem integrativen Schulsystem sind die Schulen verpflichtet, ausländische Schüler unverzüglich in die Regelklassen einzugliedern:

*„I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani.“<sup>260</sup>*

<sup>260</sup> D.P.R. Nr. 394/1999, Art. 45/1.

Angesichts des steigenden Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund an Südtiroler Schulen folgte am 15.12.2008 ein Beschluss der Südtiroler Landesregierung, um die Verteilung ausländischer Kinder und Jugendlicher auf die Klassen per 30-Prozent-Hürde zu regeln:

*„Die Schulämter und die Abteilungen der Landesberufsschulen können Maßnahmen zur ausgewogenen Verteilung von Schülern mit Migrationshintergrund zwischen den Schulen treffen. [...] Durch diese Maßnahmen sollen Klassen mit einem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund von mehr als 30% vermieden werden.“<sup>261</sup>*

Dieser Beschluss soll ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einheimischen und ausländischen Schülern innerhalb einer Klassengemeinschaft gewährleisten.

### **2.7.1 Interkulturelle Mediation**

Ende der Neunzigerjahre begann in Italien (zuerst in der Toskana, später in anderen Regionen) ein Mediationsprojekt, um kulturelle Vermittler bzw. interkulturelle Mediatoren auszubilden. Diese Vermittler können sich auf einen der Bereiche Erziehung, Kultur, Arbeit, Sozial- und Gesundheitswesen oder Verwaltungs- und Rechtswesen spezialisieren.<sup>262</sup> Ziel dieser Initiative ist es, Familien mit Migrationshintergrund sowie deren Kindern die Integration im Aufnahmeland Italien zu erleichtern.

Die interkulturellen Mediatoren erfüllen im Wesentlichen drei Aufgabenbereiche:<sup>263</sup>

- 1) Sie betreuen und beraten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Familien insbesondere während der ersten Orientierungsphase innerhalb der Bildungsinstitutionen.
- 2) Sie informieren über Kultur und Traditionen sowie über das bestehende Schulsystem im Aufnahmeland. Zusätzlich können sie zu Übersetzungen herangezogen werden. Die interkulturellen Mediatoren unterstützen pädagogisches Personal der einzelnen Bildungsinstitutionen.
- 3) Sie informieren über Kultur und Traditionen sowie das Schulsystem im Herkunftsland der Schüler mit Migrationshintergrund und unterstützen die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule. Zudem unterstützen sie interkulturelle Projekte der Schulen durch aktive Zusammen- und Mitarbeit. Und schließlich soll die interkulturelle Mediation auch einheimischen Kindern und Jugendlichen sowie ihren Familien zugutekommen. Sie begleiten Klassen bei der Durchführung interkultureller Projekte und haben zudem die Aufgabe, den interkulturellen Dialog zwischen einheimischen und aus-

---

<sup>261</sup> Beschluss der Landesregierung Nr. 4724/2008.

<sup>262</sup> Vgl. Landesinstitut für Statistik 2003.

<sup>263</sup> Vergleiche in diesem Zusammenhang die „Aufgabenbeschreibung – Interkulturelle Mediation“ sowie den „Leitfaden für den Einsatz interkultureller Mediatorinnen und Mediatoren“ auf der Homepage der Südtiroler Sprachenzentren ([www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v\\_sprachenzentren.htm](http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v_sprachenzentren.htm)).

ländischen Schülern und ihren Eltern zu fördern.

Interkulturelle Mediatoren schlagen eine Brücke zwischen den Kulturen. Um die oben genannten Aufgabenbereiche erfüllen zu können, ergeben sich folgende Kriterien: Die Mediatoren stammen in der Regel aus dem Kulturkreis der Schüler mit Migrationshintergrund und beherrschen deren Muttersprache. Gleichzeitig benötigen sie Kenntnis über die Kultur des Aufnahmelandes und beherrschen die Unterrichtssprache der zu betreuenden Schüler. Zudem sind sie über die Gesetze sowohl des Schulsystems im Herkunftsland als auch des Schulsystems im Aufnahmeland hinreichend informiert.

Das übergeordnete Ziel dieser Maßnahmen besteht darin, zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Familien ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, um somit eine wichtige Voraussetzung zu schaffen, damit eine erfolgreiche Integration gelingen kann.

### **2.7.2 Bildungschancen mit Migrationshintergrund**

Einen ersten Hinweis für die Bildungs- und Integrationschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bietet das bestehende Schulsystem eines Landes. Die Institution Schule ist im Leben eines jeden Kindes von großer und wichtiger Bedeutung und bildet für Kinder ausländischer Herkunft und auch für deren Familien häufig eine der ersten Instanzen, in denen sie mit Einheimischen – Kindern, Eltern und auch Lehrpersonen – in Kontakt treten und somit mit der in diesem Land vorherrschenden Kultur ihre ersten Erfahrungen machen. Der Schule kommt daher eine wichtige Aufgabe in Bezug auf die erfolgreiche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu. Es stellt sich damit auch die Frage, inwieweit das vorherrschende Schulsystem integrationsfördernd wirkt.

#### **2.7.2.1 Vorteile des italienischen Schulsystems**

Wie zuvor dargestellt, unterscheidet sich das italienische Bildungssystem in seiner Struktur sehr stark von dem in Deutschland vorherrschenden. Die schlechteren Ergebnisse von Leistungen deutscher Schüler bei der internationalen PISA-Studie werden teilweise besonders auf das schon nach der Grundschule, also schon nach dem 4. Schuljahr, einsetzende stark selektierende deutsche Schulsystem zurückgeführt. In der Tat lässt sich nachweisen, dass sich ein Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in geringer qualifizierenden Schulen – wie beispielsweise den deutschen Hauptschulen – befindet. Eine solche Situation kann in Italien nicht eintreten, da alle Schüler unabhängig von ihrer kulturellen oder auch sozialen Herkunft die Pflichtschulen besuchen, das heißt eine fünfjährige Grund- und dreijährige Mittelschule. Während der Bildungserfolg in Deutschland meist schon nach der vierten Grundschul-

klasse absehbar ist, erhalten in Italien alle Schüler nach Vollendung der Grundschulzeit weiterhin die gleichen Bildungschancen, da die Klassen nicht durch Selektionsmaßnahmen homogenisiert werden. Aufgrund dieser Vorgehensweise haben Schüler mit Migrationshintergrund – sieht man von sprachlichen und integrativen Schwierigkeiten ab – in Italien bessere Bildungschancen als ausländische Schüler an deutschen Schulen. Da in Italien nicht mehrere Schulformen (Sonder-/Förderschulen) existieren, haben italienische Lehrer keine Möglichkeiten, leistungsschwachen Schülern anzuraten, die Schulform zu wechseln. So darf vermutet werden, dass es im Interesse einer jeden italienischen Lehrperson liegt, insbesondere leistungsschwächere Kinder und eben auch Kinder mit Migrationshintergrund, die möglicherweise sprachliche Schwierigkeiten haben, zu fördern, um einen effektiven Unterricht gestalten zu können.

#### *2.7.2.2 Integration statt Sonderschule*

Das in Italien praktizierte System der Integration, aufgrund dessen keine separaten Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung existieren, kommt auch Schülern mit Migrationshintergrund zugute. Auf die Problematik im Zusammenhang mit den deutschen Sonder- oder Förderschulen wurde bereits im ersten Teil hingewiesen. Da dieses Prinzip der Sonderschulen in Italien jedoch nicht vorhanden ist, ergeben sich für Migrationskinder bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schulbildung. Zum einen droht ihnen, wie bereits erwähnt, keine Abschiebung auf geringer qualifizierende Schulformen. Die Kinder bleiben dadurch vor psychischem Stress und übermäßigem Leistungsdruck verschont. Zum anderen können Kinder mit Migrationshintergrund von der Anwesenheit einer Integrationslehrperson profitieren.

#### *2.7.2.3 Das Gesellschaftsbild*

Betrachtet man die statistischen Werte für Italien bezüglich der Akzeptanz der ausländischen Bevölkerung, wie sie zuvor kurz dargestellt wurden, so fällt auf, dass bezüglich der Sympathie gegenüber ausländischen Mitbürgern große Unterschiede zwischen den Herkunftsländern der Migranten gemacht werden.

Insgesamt erreichen Menschen aus europäischen Ländern weit „höhere Sympathiewerte“<sup>264</sup> als Migranten aus dem nichteuropäischen Ausland, die sich sprachlich und kulturell stark von der einheimischen Bevölkerung unterscheiden. Aufgrund dieser Ergebnisse lassen sich auch Konsequenzen in Bezug auf das Gesellschaftsbild der italienischen Bevölkerung ableiten. Der Großteil der Italiener wünscht sich vonseiten der Zuwanderer mehr Anpassungsleistungen. Diese Vorstellungen – die sich vor allem in jüngster Zeit auch in anderen europäischen Ländern bemerkbar machen – entspre-

---

<sup>264</sup> Faust 2011, S. 77.

chen in gewisser Weise den Forderungen der sich in der Bundesrepublik Deutschland in den 70er-Jahren etablierten Ausländerpädagogik. Danach liegt diesen Vorstellungen ein Gesellschaftsmodell zugrunde, das an dem monolingualen und kulturhomogenen Habitus festhält. Es stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, ob sich ein solches Gesellschaftsmodell in Zeiten starker Mobilität und zunehmender Wanderungsbewegungen in Zukunft aufrechterhalten lässt. Bei Betrachtung der Situation in Deutschland, wo lange Zeit und teilweise noch heute am Konzept dieser Ausländerpädagogik festgehalten wird, zeigt sich, dass diese Erwartungshaltungen nicht oder nur teilweise erfüllt werden können. Stattdessen kann man insbesondere in Großstädten eine Ghettoisierung beobachten, sodass kleine Stadtteile entstehen, in denen überwiegend Migranten wohnen. Diese Stadtteile wiederum werden von einem Großteil der einheimischen Bevölkerung eher gemieden, weshalb kaum mehr von einer erfolgreichen Integration gesprochen werden kann.

Um einer solchen Entwicklung in Italien entgegenzuwirken, ist es wichtig, durch umfangreiche öffentliche Arbeit die einheimische und die fremden Kulturen einander näherzubringen und eine interkulturelle Offenheit unter der einheimischen Bevölkerung zu erreichen. Es muss bewusst gemacht werden, dass kulturelle Vielfalt, die auch zu einem veränderten Gesellschaftsbild führen kann, inzwischen eine Realität auch in Italien darstellt, die jedoch jedem Einzelnen auch eine Chance bietet, andere Kulturen und deren Lebensweisen kennenzulernen. Dies sollte als Bereicherung gewertet werden. Man muss kein Befürworter einer multikulturellen Gesellschaftsstruktur sein, aber man sollte sich darum bemühen, anderen Kulturen gegenüber mit Respekt und Toleranz zu begegnen, denn nur so kann auf Dauer ein friedliches Miteinander unter Menschen unähnlicher Herkunft gelingen. Natürlich richten sich diese Forderungen nicht nur an die einheimische Bevölkerung eines Landes. Ebenso müssen auch die Menschen, die in einem fremden Land zuwandern, die dort verbreiteten Lebensformen und Traditionen respektieren und ihrerseits durch Interesse an der für sie fremden Kultur und durch das Erlernen der Landessprache zur Integration beitragen.

#### *2.7.2.4 Lehrerausbildung in Italien*

Angeichts der jetzigen Entwicklung und Situation an Schulen mit einem ständig wachsenden Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund fehlt besonders den älteren Lehrern in Italien die entsprechende Vorbereitung, Themenbereiche wie Migration und interkulturelle Pädagogik zu behandeln. Grund ist, dass der Umgang mit kultureller Differenz während des Studiums nicht gelehrt wird.<sup>265</sup> Eine derartige pädagogische Ausbildung und Vorbereitung scheint daher dringend geboten und ist noch weiterzu-

---

<sup>265</sup> Dieses Wissen entspringt der persönlichen Erfahrung der Verfasserin.

führen – mit entsprechenden didaktischen Materialien sowie Anlaufstellen, bei denen man sowohl Informationen über interkulturelle Themenbereiche als auch Unterstützung für die Durchführung solcher Themen im Unterricht erhält.

Des Weiteren sollte der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, ein zentrales Thema darstellen. Aufgrund der angestiegenen Zahlen von Kindern mit Migrationshintergrund an den Grundschulen sieht es auch Baur als unabdingbar an, „dass an eine Grundausbildung in Didaktik der Zweitsprachen und Fremdsprachen für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer gedacht werden muss.“<sup>266</sup>

#### 2.7.2.5 Zwischenfazit

Um ein Zwischenfazit für Italien ziehen zu können, ist es vorab unumgänglich, noch einmal nach Deutschland und dessen Migrationsentwicklung zu blicken: Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges setzte in Europa eine zunehmende Migrationsbewegung ein. Waren es in Deutschland ursprünglich kriegsbedingte Verschiebungen von Ost nach West (Flüchtlinge, Vertriebene), so kamen in den Jahren danach bis in die Gegenwart Aussiedler aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und vor allem aus der früheren Sowjetunion hinzu. Mitte der 50er-Jahre löste das deutsche Wirtschaftswunder eine weitere Migrationswelle durch die Nachfrage nach Arbeitskräften aus. Damit kamen viele Arbeitssuchende aus dem Süden Europas, besonders aus Italien, aber auch aus Spanien und Portugal sowie aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland – etwas später auch aus der Türkei. In jüngerer Zeit ist ein nicht unerheblicher Anteil der Einwanderer aus den sogenannten Schwellenländern der Dritten Welt wegen politischer Verhältnisse auf Asylsuche.

Diese für Deutschland (ab Kap. 2.2) bereits näher beschriebenen Verhältnisse der Migration lassen sich darüber hinaus in ganz Europa feststellen und sind als Phänomen in jüngerer Zeit auch in Mittel-/Norditalien angekommen. Auf die nicht unerheblichen gesellschaftlichen und somit schulischen Einflüsse wurde in Deutschland lange Zeit nicht angemessen reagiert. Insbesondere fielen bildungspolitische Konsequenzen so mager aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch noch heute innerhalb des deutschen Bildungssystems benachteiligt sind. Auch in Bezug auf die Partizipation am gesellschaftlichen Leben kann noch nicht von einer erfolgreichen Integration gesprochen werden. Obwohl die eingewanderten Familien teilweise bereits in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben, offenbart sich in manchen Stadtteilen eine Ghettoisierung – vorwiegend bei Türken.

Italien ist in der fast ‚glücklichen‘ Lage, von Deutschlands Erfahrungen profitieren zu

---

<sup>266</sup> Baur 2007, S. 20.



können, um nicht dieselben Fehler zu machen. Noch ist Migration in Italien ein eher neues Phänomen, das noch nicht so weitreichende Folgen zeigt wie in Deutschland. Auch für einige Regionen Italiens sind in Zukunft steigende Einwanderungszahlen zu erwarten, deren Folgen sich schon jetzt, besonders in den Schulen, langsam bemerkbar machen und Handlungsbedarf hervorrufen. Daher ist es notwendig, auf diese Herausforderung entsprechend zu reagieren. Italien hat die Chance, mögliche unerwünschte Auswirkungen wie Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern oder eine drohende Ghettoisierung gar nicht erst entstehen zu lassen. Dabei kommt allerdings nicht nur den öffentlichen Institutionen eine wichtige Aufgabe zu. Eine erfolgreiche Integration von Menschen anderer kultureller Herkunft ist nur dann möglich, wenn die einheimische Bevölkerung auf der einen Seite vorurteilsfrei den neuen Mitbürgern begegnet und unter der zugewanderten Bevölkerung auf der anderen Seite Wille und Bereitschaft bestehen, zu einer gelingenden Integration beizutragen – beispielsweise durch das Erlernen der Landessprache und die Wertschätzung der einheimischen Kultur.

## 2.8 Herausforderungen der Bildungssysteme in Deutschland und Italien

Mit den Veröffentlichungen der Studie im Rahmen von PISA (Programme for International Student Assessment) wurde das gegliederte deutsche Schulsystem in der politischen und wissenschaftlichen Diskussion um Reformmaßnahmen struktureller Art erneut heftig kritisiert. Hinsichtlich der Schulleistungen ergibt sich im internationalen Vergleich für das Abschneiden des deutschen Schulsystems mangelnde Wettbewerbsfähigkeit.

Generell wird das deutsche Schulsystem, das sich in die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen Haupt-, Realschule, Gymnasium gliedert, als dreigliedriges Schulsystem bezeichnet. Daneben bieten einige Bundesländer noch eine vierte Schulform – die Gesamtschule –, weshalb auch von einem viergliedrigen Schulsystem gesprochen werden könnte. Unter dem Begriff dreigliedriges Schulsystem wird die Einteilung der Menschen in drei Klassen der Begabungsrichtungen verstanden, die dem Dreiklassenwahlrecht des 19. Jahrhunderts entspricht.<sup>267</sup> Ihr zufolge geht es bei der Einteilung der Schüler um drei Gruppen:

*„die praktisch Begabten, welche die Hauptschule besuchen und als Arbeiter oder einfache Handwerker tätig werden, die mittelmäßig sowohl praktisch als auch theoretisch Begabten, welche die Real- oder Mittelschule besuchen und später einmal gehobene Berufe als Handwerksmeister, Angestellte oder Beamte ausüben, und in die theoretisch Begabten, die das*

<sup>267</sup> Vgl. Becker 2004.

*Gymnasium oder die höhere Lehranstalt absolvieren, nach dem Abitur studieren und als Akademiker Führungspositionen bekleiden.*<sup>268</sup>

Köller fasst vier Hauptkritikpunkte an dem im Sekundarbereich nach Schulformen hierarchisch gegliederten System zusammen:<sup>269</sup>

- 1) Ein pädagogisch-psychologischer Argumentationsstrang setzt an der frühen Übergangsauslese nach der 4. Jahrgangsstufe, der faktisch äußerst begrenzten Korrigierbarkeit negativer Übergangsentscheidungen und den geringen Individualisierungsmöglichkeiten innerhalb der drei Schulformen des differenzierten Sekundarschulsystems an.
- 2) Die bildungsökonomische Kritik am Ausleseverfahren des gegliederten Schulsystems liefert ein zweites Argument: In international vergleichenden bildungsökonomischen Arbeiten wird die Vermutung eines absehbaren Mangels an Hochqualifizierten geäußert, der die ökonomische Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik Deutschland langfristig beeinträchtigen könnte. Generelle Rückständigkeit des dreigliedrigen Schulsystems, dessen starre Gliederung (in Schulformen und deren Bindung an relativ geschlossene Bildungsvorstellungen) den Anforderungen einer sich schnell verändernden industriellen und wissenschaftlichen Lebenswelt kaum zu entsprechen schien.
- 3) Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung wird geführt um die Begründbarkeit geschlossener Schullaufbahnen, den Fächerkanon und die anzustrebende Mindestdauer des Schulbesuchs. Die einsetzende Diskussion um Lehrplan- und Curriculumreformen mündete in den 70er-Jahren in dem Versuch, Wissenschaftsorientierung zum gemeinsamen Fluchtpunkt einer differenzierten Grundbildung zu machen.
- 4) Ein vierter Strang von Argumenten schließlich nimmt die Kritik der Frühauslese und der Rückständigkeit auf, gibt ihr jedoch eine entschieden sozialpolitische Wendung: Die sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung scheinen eine unmittelbare Folge der Organisationsstruktur des gegliederten Systems zu sein. Die Verminderung sozialer, ethnischer und regionaler Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und beim Schulerfolg wird zum tragenden Motiv einer Epoche der Bildungsreform.

Die zu frühe Selektion im Alter von zehn Jahren – in Bezug auf die schulischen Leistungen – entspricht oft nicht dem tatsächlichen Leistungsvermögen. Diese These belegt eine UNICEF-Studie aus dem Jahr 2002, die besagt, dass im 8. Schuljahr 40% der Realschüler und 6% der Hauptschüler bessere Mathematikleistungen als das letzte

---

<sup>268</sup> Becker 2004, S. 31.

<sup>269</sup> Vgl. Köller 2008, S. 27.

Viertel der Gymnasiasten hatten. Da stellt sich die Frage, ob es diese Schüler mit ihrem Leistungs- und Begabungspotenzial ohne eine frühe Selektion nicht auch auf eine höhere Schule geschafft hätten.<sup>270</sup> Oft handelt es sich dabei um von sozialer Benachteiligung betroffene Schüler. Dieser Zusammenhang wird in der PISA-2000-Studie so formuliert:

*„Ein unerwünschter Nebeneffekt der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge ist die soziale Segregation (in der Leistung) von Schülerinnen und Schülern.“<sup>271</sup>*

In einigen Bundesländern (nicht in allen)<sup>272</sup> entscheidet der Notenschnitt am Ende der Grundschulzeit über die Art der weiterführenden Schule des differenzierten Sekundarschulsystems. Von Belang sind hierbei die Fächer Deutsch, Mathematik sowie HSU. Wer den Schnitt knapp verpasst hat, kann an einer Aufnahmeprüfung teilnehmen und nach deren Bestehen in die Wunschscharart übertreten. Gleichwohl ist durch die Lehrkraft im Abschlusszeugnis der vierten Klasse vermerkt, für welche Scharart der Schüler geeignet erachtet wird. Diese vielleicht auch subjektiv geprägten Empfehlungen könnten auf Eltern entmutigend oder relativierend wirken. Vorstellbar ist, dass in die Entscheidungsprozesse aufseiten der Grundschullehrkräfte neben den Fachleistungen auch prognoserelevante Merkmale wie soziale Schicht und Herkunft von Schülern einfließen. Die Studien kamen zu dem Schluss, Kinder aus den unteren Sozialschichten würden bei gleicher Schulleistung eine besondere Benachteiligung gegenüber Kindern aus privilegierten Elternhäusern bei einer Gymnasialempfehlung erfahren.<sup>273</sup> Die PISA-2000-Studie stellt daher fest:

*„Der Anteil der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien kann zwischen 22 Prozent an Gymnasien und 63 Prozent an Hauptschulen oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen variieren. Umgekehrt beträgt der mittlere Anteil der Eltern mit Hochschulreife an Gymnasien 62 Prozent und an Hauptschulen 13 Prozent. Der Anteil der Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund beläuft sich in einer durchschnittlichen Hauptschule auf 40 Prozent, während er in einem ‚normalen‘ Gymnasium knapp 14 Prozent erreicht.“<sup>274</sup>*

Bemerkenswerte Ergebnisse der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU zeigten, dass die Schülerleistungen am Ende des Bildungsgangs der vierjährigen Grundschule weit weniger stark streuen als in der Sekundarstufe I.<sup>275</sup> Zugleich ergibt sich nach Bos u.a. in IGLU nicht nur für den Schulerfolg in der Grundschule eine weniger starke soziale Segregation. Deutschland erreicht da auch im Vergleich mit den eu-

<sup>270</sup> Vgl. Becker 2004.

<sup>271</sup> Baumert/Schümer, 2001a, S. 458.

<sup>272</sup> In Rheinland-Pfalz liegt die Entscheidung für die weiterführende Schule z.B. allein in Elternhand.

<sup>273</sup> Vgl. Köller, 2008.

<sup>274</sup> Baumert/Schümer 2001a, S. 462.

<sup>275</sup> Vgl. Bos u.a. 2003; Auernheimer 2003.

europäischen Nachbarländern ein höheres Kompetenzniveau im Bereich des Leseverständnisses gegenüber der internationalen PISA-2000-Studie. Die Grundschule ist weniger selektiv. Obwohl es keine Hinweise auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen Schulsystem und Schulerfolg gibt, deutet das darauf hin, dass die Leistungsentwicklung von Schülern im deutschen, gegliederten Schulsystem – nach der Zusammenfassung der international vergleichenden Studien gegenüber OECD-Ländern, die sich vor allem mit Gesamtschulsystemen befassen –, beeinträchtigt wird und zugleich eine enge Koppelung von sozialer Schicht bzw. Herkunft und Schulerfolg besteht.

In Deutschland ist Schule Sache der Bundesländer, weshalb es in den 16 Bundesländern trotz vieler Gemeinsamkeiten 16 Schulsysteme gibt. In Italien ist Schule Sache des Staates. Deshalb gibt es italienweit ein einheitliches Bildungssystem. Auch die Abschlussprüfungen, z.B. für das Abitur (*esame di maturità*), sind für alle gleich. Gleiche Inhalte. Gleiche Regeln. Einheitliche Standards. Das erleichtert vieles.

Höchstes und wertvollstes Bildungsideal ist es, die freie und selbstständige, kreative und selbstbewusste Persönlichkeit des Schülers zu achten und in allen Belangen zu fördern. Das ist das Leitmotiv des italienischen Bildungssystems. Daher ist das italienische Schulsystem auch weniger selektiv als das deutsche. Die ersten acht Schuljahre besuchen alle Schüler denselben Schultyp. Erst danach ist die Wahl weiterführender Schulen und diverser Fachrichtungen möglich.

Das italienische Schulsystem ist weit weniger selektiv als das deutsche. Nach allgemeinen Statistiken erreichen mehr als 60% der Schüler die Hochschulreife, das Abitur (*maturità*). In Deutschland schaffen das nur etwa 35%. Berufliches Know-how wird in erster Linie durch die staatlichen Schulen vermittelt. Duale betriebliche Ausbildungen gibt es kaum (Ausnahme Südtirol). Die *istituti tecnici* machen junge Leute fit für den Einstieg in qualifizierte kaufmännische, technische oder dienstleistungsorientierte Berufe. Die *istituti professionali* bilden auf etwas einfacheren Ebenen aus für Gastronomie, Handwerk und Industrie. Wohingegen Deutschland ein rein duales Ausbildungssystem hat (Praxis in Betrieben, parallel zum theoretischen Know-how in staatlichen Berufsschulen sowie einheitliche Abschlussprüfungen an den IHKs/HWKs).

Zahlreiche, meist private Schulen vermitteln berufliches Know-how in den Bereichen, für die Italien auch im Ausland bekannt ist: Mode, Design, Foto/Film, Restaurierung und Tourismus. In Deutschland ist Design oder Tourismus dagegen ein Hochschulstudium (frühere Fachhochschule), wofür zumindest ein Fachabitur benötigt wird.

Das Bildungssystem in Italien wird im Allgemeinen durch nationale Gesetze geregelt und ist daher weitgehend einheitlich. Innerhalb der Exekutive ist das Ministerium für Unterricht, Universitäten und Forschung für das Schul- und Hochschulwesen zustän-

dig. Für die Berufsbildung gibt es einen einheitlichen strukturellen Standard, die Einzelheiten regeln auch Regionen und Provinzen. Autonome Regionen mit Sonderstatut (*statuto speciale*), wie Sizilien und Trentino-Südtirol, haben im Bildungsbereich erweiterte Zuständigkeit und Aufgaben.

Das italienische Schulsystem untergliedert sich horizontal in mehrere Stufen. Der Vorschulbesuch ist nicht obligatorisch, jedoch üblich. Die Primarstufen und die Sekundarstufe I umfassen zusammen acht Jahrgangsstufen. Jugendliche wechseln in der Regel im Alter von 14 Jahren in die weiterführenden Schultypen der Sekundarstufe II. Hochschulen verschiedener Art und höhere Berufsbildungseinrichtungen bilden den tertiären Bildungsbereich. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, gehört die Erwachsenen- und Weiterbildung nicht zum staatlichen Bildungssystem im engeren Sinn.

Grundsätzlich besteht in Italien für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 16 Jahren eine zehnjährige Schulpflicht. Wer danach die Schulausbildung nicht fortsetzen will, muss bis zum vollendeten 18. Lebensjahr eine Berufsausbildung absolvieren. Der Schulbesuch ist gebührenfrei, für Schulbücher und Unterrichtsmaterialien müssen die Familien aufkommen.

Auch in Italien (wie in Deutschland) förderte die PISA-Studie in den letzten Jahren zutage, dass Schüler mit MHG immer noch mehr Lernprobleme haben als einheimische Schüler, obwohl die Unterschiede geringer geworden sind. Nach Ansicht der Autorin, werden die PISA-Studien in Italien aber nicht so stark thematisiert wie in Deutschland. Des Weiteren fehlt die öffentliche Debatte über die Ergebnisse.

## 2.9 Schule zwischen Problem und Chance

Aus den bisher erarbeiteten Punkten dieser empirischen Arbeit kann man konstatieren, dass die internationalen Studien nützliche Erkenntnisse gebracht haben. Das deutsche Schulsystem ist, wie aus internationalen Schulleistungsvergleichen hervorgeht, sozial sehr selektiv. Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie institutionelle Diskriminierung sind aufgrund empirischer Ergebnisse zu einem Kernthema der deutschen Bildungspolitik geworden. Die relativ schlechten deutschen Ergebnisse der (inter)nationalen Studien wie Aus der IGLU sind auf die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern deutscher Herkunft und nicht deutschstämmigen Kindern zurückzuführen, was so im Rahmen der nationalen Ergänzungsstudien zu Leistungsvergleichsuntersuchungen bestätigt wurde.<sup>276</sup>

Die besonderen nationalen und auch regionalen Situationen sind jedoch noch zu wenig erforscht, um Rückschlüsse auf die schulischen Erfordernisse zu ziehen. Selbst unter

<sup>276</sup> Vgl. Diefenbach 2008, S. 11; OECD 2001, S. 151-156.

der Annahme, dass die Kompetenzstufen sinnvoll gewählt und verlässlich ausgetestet wurden, ist die Ursachenforschung für die gefunden Leistungsunterschiede diffizil.

Bei internationalen Studien ist zudem Vorsicht geboten. Zu schnell werden Vergleiche angestellt und Rückschlüsse gezogen, die bei genauer Betrachtung nicht zutreffen. Es ist aber leider so, dass solche Studien in der Bildungspolitik als Argumentationshilfe – sowohl positiv wie negativ – herangezogen werden. Immerhin sind die nationalen Ergebnisse für Deutschland teilweise aufschlussreich. Die Schüler mit Migrationshintergrund, in denen die türkische Herkunft mit weitgehend islamischer Religionszugehörigkeit überwiegt, kommen aus deutlich bildungsschwächeren Familien. Sie scheinen zumindest nicht weniger lernmotiviert als Schüler ohne MHG, erfahren in deutschen Schulen aber bisher deutliche Nachteile. Ob diese Nachteile aber auch auf Benachteiligungen gegenüber den Einheimischen im deutschen Bildungssystem beruhen, wird dabei weniger geklärt.

Wie Diefenbach hervorhebt, sei man bereits während der 80er- und zu Beginn der 90er-Jahre in Ost- und Westdeutschland auf die gleichen Ergebnisse gekommen wie PISA: Migrationshintergrund ist ein Nachteil bei schulischen Leistungen. Migration wird im politischen und medialen Diskurs nicht als Lernanlass, sondern in erster Linie als Problemgenerator fixiert. In Deutschland lassen sich nach Schelle (2005) zwei Betrachtungstendenzen erkennen:

- Migration als Nachteil (Bildungsbenachteiligung)
- Migration als Bildungspotenzial (Begabungsreserve).

Begriffe wie Ausländer mit allen negativen Konnotationen werden heute kaum noch benutzt, trotzdem „ist der erziehungswissenschaftliche Diskurs zum Problem Migration [...] undifferenziert.“<sup>277</sup>

„Bildungschancen für alle im Zentrum der Integrationsprozesse“ bildet das Hauptthema einer Studie von Geißler (2008). Auch eine Forschung des Berliner Instituts für Bevölkerung und Entwicklung macht diese Aussage zum Thema.<sup>278</sup> Das lässt den Schluss zu: Echte Integration ist ohne Bildung nicht möglich.<sup>279</sup>

Anerkannte Wissenschaftler wie Auernheimer haben Studien zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchgeführt. Im Jahre 2006 untersuchte Auernheimer beispielsweise die Situation italienischer Schüler in NRW intensiver, da ihre Präsenz in der Sonderschule über dem Durchschnittswert der Schülerschaft mit ausländischem Pass auffällig war. Die Ergebnisse dieser Studie belegen erneut das selektive deut-

<sup>277</sup> Gogolin/Pries 2004, S. 5.

<sup>278</sup> Vgl. Berliner Institut 2009, S. 6.

<sup>279</sup> Vgl. ebd., S. 8.

sche Schulsystem und dass Kinder nach nur 4 Schuljahren in der Grundschule noch nicht in der Lage sind, ihr Potenzial zu entfalten.

Zu schnelle Sonderschulüberweisung und Klassenwiederholung sind desgleichen ein brennendes Thema. Andere Länder wie Skandinavien werden als anzustrebende Modelle aufgezeigt.

Die Situation in Italien als Migrationsland unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von der deutschen – unter anderem hinsichtlich der Zeitachse. Italien ist viel später als Deutschland und andere europäische Länder zu einem Einwanderungsland geworden, denn vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 70er-Jahre war es ein Auswanderungsland. Eine quantitativ bedeutsame Zuwanderung gibt es erst seit Anfang der 80er-Jahre, seit den 90ern ist die Zahl der ausländischen Mitbürger stark angestiegen.

Einige der bisher durchgeführten italienischen Studien weisen mit Schärfe darauf hin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (ob in Italien geboren oder anderswo) große Ressourcen und Chancen für das Land darstellen und jeder italienische Bürger durch deren Präsenz seine eigene Multikulturalität entdecken könne.

In den letzten 30 Jahren sind in Italien meist auf kommunaler Ebene verschiedene Projekte zur soziokulturellen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entstanden. Seit 2004 existiert ein Büro des Bildungsministeriums (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Miur) für die Aufnahme und Integration ausländischer Schüler (Ufficio per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri).

Des Weiteren hat das italienische Bildungsministerium im Jahre 2006 erstmals Richtlinien zur Aufnahme und Integration ausländischer Schüler herausgegeben. Da Italien ein integratives Schulsystem ohne Förderschulen hat, werden alle Schüler – auch ausländische und die mit Behinderungen – in die allgemeine Schule integriert und dort individuell von Unterstützungslehrern betreut. Man versucht, auch kulturelle Mediatoren in den Schulen einzusetzen, damit sich die Schüler mit MHG in ihrem neuen Umfeld besser zurechtfinden. Außerdem sollen Schulprojekte zur interkulturellen Bildung den Kindern und Jugendlichen andere Kulturen näherbringen, kulturelle Unterschiede positiv vermitteln und damit die Integration ausländischer Kinder erleichtern. Die Inklusion der Schüler mit MHG in das italienische Bildungssystem stellt eine der zentralen soziopolitischen Debatten der vergangenen Jahre dar. Italienische und ausländische Schüler zeigen Unterschiede in Bezug auf die Wahl einer höheren Schule. Schüler mit MHG sind vor allem in berufsbildenden und technischen Schulen, seltener im Gymnasium anzutreffen. Die Nichtversetzungsrate war, nach Miur- und Ismu-Daten, in 2011 doppelt so hoch wie die ihrer italienischen Mitschüler.

## Teil II: Empirische Erkenntnisse

Die vorliegende Dissertation beinhaltet neben der theoretischen Aufarbeitung der Fachliteratur zu Migration und Schule in Deutschland und Italien ebenso einen empirischen Teil, dessen Inhalte mittels Gruppendiskussion gewonnen wurden. Zunächst stellt Kapitel 3 die methodologischen Überlegungen dazu vor. Zielsetzung sowie eine charakteristische Stichprobe dieser Studie werden danach in Kapitel 3.1 und 3.2 präsentiert.

Der Mittelteil geht auf die Methode der Datenerhebung, die Zusammensetzung der Interviewpartner, die Entwicklung des Diskussionsleitfadens, die Vorgehensweise der Transkription sowie die Methode der Datenauswertung ein. Dieser zweite Teil endet mit der Zusammenführung der Ergebnisse.

### 3 Qualitative Studie: methodologische Überlegungen

Dieses Kapitel befasst sich mit grundlegenden Vorüberlegungen zum Forschungsdesign, in dessen Zentrum die Forschungsfrage steht. Letztere ist richtungsweisend für die Wahl der angewandten Methoden. Um letztlich eine Erkenntnisgewinnung zur Forschungsfrage dieser Arbeit zu erhalten, müssen in geeigneter Weise Daten gewonnen und ausgewertet werden. Zunächst sind Personen zu suchen bzw. finden (in diesem Fall Schüler mit Migrationshintergrund), die zur Fragestellung passen und diese Daten liefern können/wollen. Erst im Anschluss daran ist es möglich, die dann bereitstehenden Daten in einer bestimmten Weise nutzbar zu machen. Warum es zur Auswahl der folgenden Methode gekommen ist und was dabei beachtet werden musste, wird in diesem Punkt ebenso bearbeitet wie die Frage nach der Auswahl der Interviewpartner und zuletzt, auf welche Weise die Auswertung der Daten erfolgte. Dabei besteht der Anspruch, *„dass die Art und Weise, wie die jeweiligen Erkenntnisse erzeugt werden, für andere mindestens nachvollziehbar sein muss.“*<sup>280</sup>

Die vorliegende Untersuchung wird als qualitative Forschung durchgeführt, worin durch Gruppendiskussionen Daten erhoben und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007b) ausgewertet werden. Um erzielte Ergebnisse angemessen betrachten zu können, folgt eine Begründung der Auswahl:

1. der Forschungsrichtung (qualitativ)
2. der Erhebungsmethode (Gruppendiskussion) und
3. der Auswertungsmethode (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring).

---

<sup>280</sup> Lüdgers/Rauschenbach 2005, S.563.



### 3.1 Zielsetzung der Studie

Aufgrund der dargestellten theoretischen Aspekte in Bezug auf Migration und Schule ist die Zielsetzung der Arbeit, die Kenntnisse über die Identität und die Wünsche hinsichtlich Schule und des sozialen Umfelds von Jugendlichen ausländischer Herkunft zu vertiefen.

In erster Linie will die Autorin eruieren, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund in kulturvergleichenden Alltagsdiskursen über den Zusammenhang von Migration und Bildung in Deutschland bzw. Italien kommunizieren und welche Chancen und Herausforderungen sie dabei sehen. Als zusätzliche Zielsetzung der Studie sollen die Aspekte herausgearbeitet werden, die begünstigend sein können, wenn es um einen erhofften Erfolg im Bildungswesen geht.

Die vorliegende Studie wurde in Deutschland mit Jugendlichen verschiedener Migrationshintergründe (Türkei, Italien, Griechenland etc.) und in Italien hauptsächlich mit Schülern aus China, Albanien und Rumänien durchgeführt (siehe Tabelle 1).

### 3.2 Forschungsdesign

Das Sample oder Forschungsdesign wird von Flick als „Mittel [...], die Ziele der Forschung zu erreichen“<sup>281</sup> beschrieben. Das Forschungsdesign ist eine Zusammenführung und Verbindung von bestimmten Einflussfaktoren wie verwendeten Methoden, verfügbaren Ressourcen, dem Theorierahmen, der Fragestellung, den Zielen von Forschung, der Darstellung und Generalisierbarkeit und fokussiert auf das Erreichen des gewählten Ziels.<sup>282</sup>

Das hier verwendete Sample verwendet zu seiner Erkenntnisgewinnung die Methode der Gruppendiskussion (GD), durch die die gewünschten Daten generiert werden sollen. Die Darstellung der Daten erfolgt über die Transkriptionen der geführten Gruppendiskussionen und die Datenaufbereitung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2008, 2009). Die eben genannten Abschnitte werden in den anschließenden Kapiteln genauer erläutert. Die anschließende Abbildung zeigt anschaulich das Forschungsdesign.

---

<sup>281</sup> Flick 2005.

<sup>282</sup> Vgl. Flick 2005.

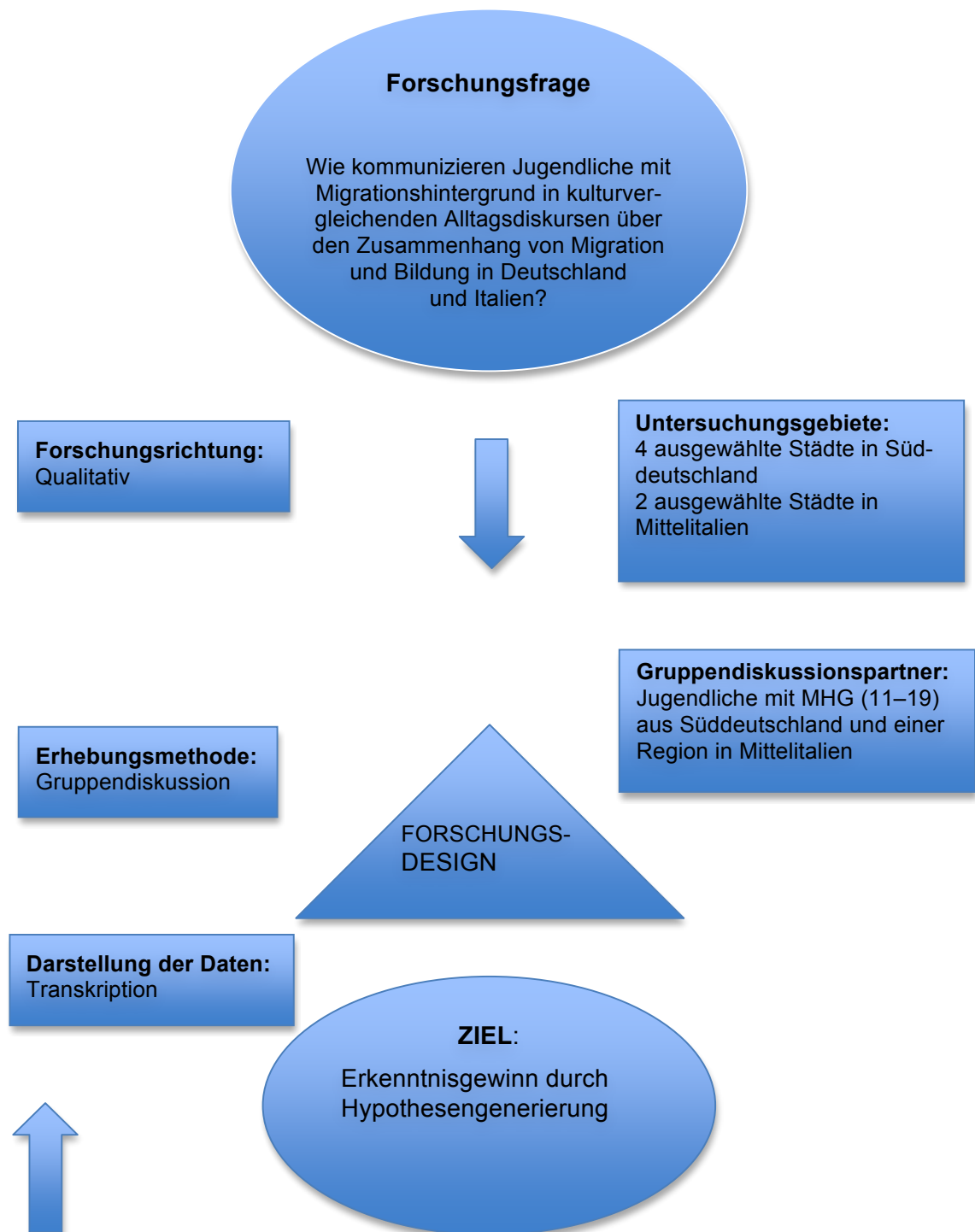


Abbildung 2: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

### 3.3 Qualitative Datenanalyse

Als Grundlage der qualitativen Datenanalyse können unterschiedliche wissenschaftstheoretische Annahmen herangezogen werden. Diese werden dann in der individuellen Vorgehensweise und der Form der Bearbeitung der einzelnen Analyseschritte abgebildet. Von großer Bedeutung ist dabei die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, auf die in Kapitel 3.3.1 und 3.3.2 näher eingegangen wird. Vorab jedoch einige grundsätz-

liche Überlegungen zur qualitativen Datenanalyse:

Die Forschung in den Sozial- und Humanwissenschaften hat nicht nur die Methodologie weiterentwickelt, sondern auch die Analyseprozesse von Daten verändert sowie verbessert. Einerseits wurden sehr komplexe und fixierte quantitative Auswertungsmodelle aufgestellt, andererseits bewirkte diese Entwicklung eine gegensätzliche Strömung in der wissenschaftlichen Betrachtung, die Forderungen nach interpretativen, sinngebenden Methoden laut werden ließ.<sup>283</sup> Ausgehend von der aus der Ethnologie stammenden teilnehmenden Beobachtung<sup>284</sup> entwickelten insbesondere Erziehungswissenschaftler, Psychologen und Soziologen neue Erhebungstechniken oder differenzierten bereits vorhandene weiter aus.

Die Datenauswertung des gesammelten Materials erwies sich dabei aber als schwierig. Dieser Fakt wurde auch dadurch deutlich, dass in diesen Forschungsfeldern lange Zeit nicht die Frage nach der Datenanalyse im Vordergrund stand, sondern die Frage nach der Datenerhebung. Bei den Schwierigkeiten in der Datenauswertung erkennt Mayring insbesondere einen Mangel an verfügbaren systematischen Anleitungen zur Analyse von komplexem, sprachlichem, später auch visuellem Material, aus welchem sich klare Interpretationsregeln ableiten lassen. Die Hauptaufgabe der qualitativen Datenanalyse besteht darin, die Rohdaten zu reduzieren. Diese normalerweise wörtlichen Beschreibungen, Notizen, Beobachtungsprotokolle, Videos oder Audios werden im Verlauf des Analyseprozesses so reduziert, dass eine Zusammenfassung von systematischen Aussagen über die Bedeutung der Rohdaten erstellt werden kann.<sup>285</sup>

Der Grundgedanke der qualitativen Datenanalyse zeigt sich in ihrem qualitativ-verstehenden Ansatz.<sup>286</sup> Die qualitative Datenanalyse will die Komplexität ihrer Gegenstände erfassen, diese aber nicht nur analysieren, sondern darüber hinaus sich in sie hineinversetzen und ihre Zusammenhänge und Prozesse nachvollziehbar und begreiflich beschreiben. Um dies zu erreichen, muss eine Theorie entwickelt werden, die sich auf das erhobene Datenmaterial gründet. Methodologisch gesehen ist das Vorgehen einer qualitativen Datenanalyse ein Stil, der nicht an spezielle Forschungsrichtungen, Datentypen oder Interessen gebunden ist. Seine charakteristischen Merkmale und Leitlinien sind geprägt durch eine individuelle Vorgehensweise. Unabhängig vom zugrunde liegenden Verfahren zeichnet sich der Analyseprozess qualitativer Daten durch ineinander übergehende und zirkulär ablaufende Phasen aus. Shelly & Sibert (1992) modifizieren die „Methode des ständigen Vergleichens“ von Glaser & Strauss (1967) und unterscheiden innerhalb der qualitativen Datenanalyse drei Phasen:

---

<sup>283</sup> Vgl. Mayring 2007b.

<sup>284</sup> Vgl. Malinowski 1922.

<sup>285</sup> Vgl. Huber/Gürtler 2003.

<sup>286</sup> Vgl. Mayring 2007b.

- Reduktion der Rohdaten
- Rekonstruktion von Bedeutungszusammenhängen und schließlich
- Vergleichen der Befunde mit dem Ziel der Generalisierung.

Aus jeder dieser Phasen können Informationen für die anderen Phasen generiert werden. Durch Kombinieren der einzelnen Schritte einer Struktur gelangt man systematisch zu einem höheren Abstraktionsniveau im Analyseprozess.

Der Prozess der Datenreduktion wird im Analyseprozess qualitativer Daten als Codieren bezeichnet und stellt in sich bereits eine subjektive Interpretation der erhobenen Daten dar. Auf die Relevanz subjektiver Interpretation im Forschungsprozess wird in Kapitel 3.4 ausführlicher eingegangen. In dieser Phase der Datenreduktion werden die Rohdaten in bestimmte Datenabschnitte oder Segmente (z.B. Zeilen bei Texten) unterteilt, ihre Bedeutungs- und Sinneinheiten benannt und schließlich in einem Kategoriensystem zusammengefasst. Der Prozess des Codierens endet mit der Sättigung des Kategoriensystems. Eine Sättigung ist dann erreicht, wenn nach Abschluss des Datensammelns und Auswertens keine neuen Kategorien mehr gebildet werden können, da keine neuen Erkenntnisse mehr zur Theorie hinzukommen.<sup>287</sup>

Im zweiten Schritt des Analyseprozesses werden aus den entwickelten Kategorien systematisch Zusammenhänge rekonstruiert und Hypothesen gebildet oder überprüft. Schließlich erfolgt in einem dritten Schritt ein Vergleich der einzelnen Fälle ausgewählter Kategorien, die abschließend in Typen zusammengefasst werden. Diese bilden die Grundlage für die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie.

Mayring<sup>288</sup> sieht den Einsatz qualitativer Methoden zur Datenanalyse insbesondere im Bereich der Hypothesenfindung und Theoriebildung, in Pilot- und Einzelfallstudien, zur Vertiefung, Klassifizierung und Prozessanalyse und darüber hinaus in einem bislang traditionell quantitativen Analysefeld, nämlich der Hypothesen- und Theorieprüfung. Er relativiert damit die immer wieder aufkommende Meinung, qualitative Methoden als Vorstufe quantitativer Methoden zu sehen. Gleichzeitig betont Mayring, die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden im Forschungsprozess.

### **3.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse**

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde vorwiegend in den USA der 1920er- und 1930er-Jahre entwickelt. Neben einigen textanalytischen, textvergleichenden und hermeneutischen Ansätzen hat sie ihren Ursprung in den Kommunikationswissenschaften. Die quantitative, systematische Auswertung textbasierender Massenmedien stand dabei im Zentrum der Betrachtung. Eine in den 60er-Jahren erfolgte interdisziplinäre Erweite-

---

<sup>287</sup> Vgl. Strauss 2007.

<sup>288</sup> Vgl. Mayring 2007b.

rung wurde bald wegen „*Oberflächlichkeit und vorschneller Quantifizierung*“<sup>289</sup> kritisiert, qualitative Ansätze wurden gefordert. Ritserf führte dann im deutschsprachigen Raum eine ideologiekritische Inhaltsanalyse von Populärliteratur über den Zweiten Weltkrieg durch.<sup>290</sup> Mayring, Professor für Pädagogische Psychologie in Ludwigsburg, adaptierte diese Techniken der quantitativen Inhaltsanalyse und führte deren Entwicklung weiter.

Obwohl sie kommunikationswissenschaftlich orientiert ist, hat die qualitative Inhaltsanalyse den Anspruch, als systematisches Analyseinstrument für die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen zu gelten.<sup>291</sup> Sie ist eine Methode systematischer Interpretation, die in den qualitativen Elementen der Inhaltsanalyse ihren Ursprung hat. Durch explizite Analyseschritte und Regeln werden diese jedoch systematisiert und dadurch auch überprüfbar. Außer der Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit ist ein weiterer Vorteil dieses inhaltsanalytischen Vorgehens in seiner Verankerung im Datenmaterial zu sehen.

Durch den kommunikationswissenschaftlichen Hintergrund bedingt, werden Texte, Videos oder Audios immer in ihrem Kommunikationszusammenhang verstanden. Das erhobene Datenmaterial wird so kontextbasierend auf seine Entstehung und Wirkung hin interpretiert. Daraus kann eine im Forschungsgegenstand begründete Theorie abgeleitet werden. Dies zeigt sich auch in der Tatsache, dass die qualitative Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist.<sup>292</sup> Sie richtet sich vielmehr nach dem konkreten Gegenstand oder dem Motiv aus und wird auf die jeweilige spezifische Fragestellung hin entwickelt. Um trotzdem die zentrale Grundlage der Systematik und Überprüfbarkeit im Analyseprozess zu schaffen, betont Mayring die Relevanz eines vorab festgelegten konkreten Ablaufmodells,<sup>293</sup> das die individuellen Analyseeinheiten und Entscheidungen auf der Basis gut begründeter und getesteter Regeln nachvollziehbar macht. In gegenwärtigen Forschungsströmungen wird ein vorherrschendes, grundsätzlich unterschiedliches Verständnis von qualitativer Inhaltsanalyse diskutiert.<sup>294</sup> Die qualitative Inhaltsanalyse wird verstanden als eine Analysestrategie von Dokumenten anhand vorab entwickelter und festgelegter Analyse Kriterien, Hypothesen oder Kategorien. Dieses Verständnis in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring<sup>295</sup> soll im Folgenden beschrieben werden.

Diese Vorgehensweise erweckt einerseits häufig den Eindruck, die Vorbereitung einer quantitativen Analyse stehe im Vordergrund<sup>296</sup> und die Eigenständigkeit qualitativer

---

<sup>289</sup> Mayring 2000.

<sup>290</sup> Vgl. 1964/1972, zitiert nach Mayring 2000.

<sup>291</sup> Vgl. Mayring 2007.

<sup>292</sup> Vgl. Mayring 2007b.

<sup>293</sup> Vgl. Mayring 2007b.

<sup>294</sup> Vgl. Lamnek 2005.

<sup>295</sup> Vgl. Mayring 2007b.

<sup>296</sup> Vgl. Lamnek 2005.

Forschung werde als nicht so wichtig erachtet. Andererseits dient die qualitative Inhaltsanalyse im engeren Sinne interpretativer Sozialforschung als Auswertungsstrategie von Dokumenten, ohne vorab theoretische Hypothesen oder weitere Analysekriterien zu formulieren.<sup>297</sup>

### 3.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, erstmals entwickelt 1989, bezeichnet eine spezielle Methode der Datenauswertung. Sie gilt als valides Analyseinstrument für Material aus jedweder Art von Kommunikation. Generell kann jede fixierte Form von Kommunikation nach der Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet werden. Die Texte selbst können aus verschiedenen Quellen stammen, beispielsweise Protokollen, Antworten offener Fragebögen, wissenschaftlichen Werken oder Transkripten von Interviews.<sup>298</sup> Das Konzept, das der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zugrunde liegt, besteht darin, „*Texte systematisch [zu] analysieren, indem [...] das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet*“<sup>299</sup> wird.

Es geht um eine Zusammenfassung des Textes, die den im Text enthaltenen Sinn in sogenannten Kategorien darstellt, die ihrerseits in einem System organisiert sind. Das Kategoriensystem mit Kategorien, Unterkategorien, Kategoriendefinitionen und Ankerbeispielen stellt den in den ausgewerteten Texten enthaltenen latenten Sinn dar,<sup>300</sup> der wiederum als Ausgangspunkt für die Interpretation des Textes dient und Kernpunkt der Analyse ist.

Betrachtet man Ziel, Struktur und zentrale Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse näher, so ist bei Mayring<sup>301</sup> eine Dominanz quantitativer Verfahren und ein stark systematisches und regelgeleitetes Vorgehen erkennbar. Dieses Vorgehen kommt explizit zum Ausdruck in den Merkmalen der Inhaltsanalyse nach Mayring.<sup>302</sup> Mayring definierte vier Grundkonzepte der qualitativen Inhaltsanalyse, die die zentralen Charakteristika des Verfahrens darstellen:<sup>303</sup> Einordnung in ein Kommunikationsmodell, Regelgeleitetheit, die zentrale Funktion von Kategorien sowie Gütekriterien.

#### ▪ *Einordnung in ein Kommunikationsmodell:*

Hier soll festgelegt werden, was das Ziel der Analyse ist, das Gesagte oder Geschriebene in ein Kommunikationsmodell einzuordnen, welches Informationen zum Textpro-

<sup>297</sup> Vgl. Lamnek 2005.

<sup>298</sup> Vgl. Mayring/Brunner, 2010, S. 323.

<sup>299</sup> Mayring 2002, S. 114.

<sup>300</sup> Vgl. Mayring 2002.

<sup>301</sup> Vgl. 2000, 2007, 2008.

<sup>302</sup> Vgl. ebd.

<sup>303</sup> Vgl. Mayring 2000/2002.

duzenten (z.B. seine Erfahrungen, Einstellungen und Gefühle), die Entstehungssituation des Materials, den soziokulturellen Hintergrund der Befragten und die Wirkung des zu analysierenden Textes enthält.<sup>304</sup> Die Einordnung in ein Kommunikationsmodell umfasst somit eine Beschreibung von Stichprobe und Kontextinformationen, die z.B. von Forschungstagebüchern etc. gewonnen werden können. Die Einordnung in das Kommunikationsmodell kann vom Forscher bereits vor Beginn der eigentlichen Text- oder des Materialanalyse vorgenommen werden.

▪ *Regelgeleitetheit:*

Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Erarbeitung eines Kategoriensystems. Das System wird mithilfe eines inhaltsanalytischen Ablaufmodells erstellt, was zunächst die Definition von Analyseeinheiten (Codier-, Kontext- und Auswertungseinheit) vorsieht, den Text daraufhin in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet.<sup>305</sup> Die Regelgeleitetheit ist es, die die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar macht.<sup>306</sup> Das Ablaufmodell ermöglicht, dass mehrere unabhängige Forscher gleichzeitig aus einem Text Kategoriensysteme erstellen können. Hinterher kann der Grad der Übereinstimmung beider Codierer bestimmt werden<sup>307</sup> (siehe Abschnitt Gütekriterien). Die Systematik ist es auch, die das Verfahren von offeneren Auswertungsmethoden (z.B. hermeneutischen Verfahren) abgrenzt. Durch die Zergliederung in Analyseeinheiten wird unter anderem gewährleistet, dass Bedeutungsstrukturen nicht übersehen werden und möglichst alles zur Verfügung stehende Material ausgewertet wird.<sup>308</sup>

▪ *Die zentrale Funktion von Kategorien:*

Im Laufe der qualitativen Inhaltsanalyse wird der Text bearbeitet und in Kategorien zusammengefasst.<sup>309</sup> Das Ablaufmodell sieht dabei die wiederholte Überarbeitung der Kategorien vor, um sicherzugehen, dass diese adäquat das im Text Gesagte darstellen. Die Kategorien, als Einheit und Endprodukt der qualitativen Inhaltsanalyse, können sowohl induktiv als auch deduktiv entwickelt werden. Bei einer induktiven Vorgehensweise werden die Kategorien direkt aus dem vorliegenden Material durch Paraphrasierung und Generalisierung abgeleitet. Kennzeichen hierfür ist, dass der Name der Kategorie häufig direkt aus dem zu analysierenden Text stammt. Bereits bestehende Theoriekonzepte werden bei der Bearbeitung des Textes außer Acht gelassen.<sup>310</sup> Bei einer deduktiven Vorgehensweise dienen theoretische Vorüberlegungen oder Erkenntnisse

<sup>304</sup> Vgl. Vgl. Mayring 2000.

<sup>305</sup> Vgl. Mayring 2000/2002.

<sup>306</sup> Vgl. Kohlbacher 2006.

<sup>307</sup> Vgl. Grouven et al. 2007.

<sup>308</sup> Vgl. Mayring 2007.

<sup>309</sup> Vgl. Mayring 2000.

<sup>310</sup> Vgl. Mayring, 2008, S. 75.

aktueller Forschung als Grundlage für die Kategorienbildung. Aufgrund der Überlegungen lassen sich die Kategorien aus dem Material entwickeln.<sup>311</sup> Des Weiteren werden die Textinterpretation und damit die Beantwortung der Fragestellung auf der Grundlage des Kategoriensystems ausgeführt. Somit determiniert die Kategorie die Textanalyse.<sup>312</sup>

*„Es geht also bei Qualitativer Inhaltsanalyse insgesamt darum, klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln, explizit zu beschreiben und am Material zu optimieren. Dadurch wird eine eindeutige und überprüfbare Auswertung von Textmaterial ermöglicht.“*<sup>313</sup>

▪ **Gütekriterien:**

Zu den Gütekriterien zählt Mayring Nachvollziehbarkeit, Triangulation und Reliabilität.<sup>314</sup> Durch die Anwendung des allgemeinen Ablaufmodells qualitativer Inhaltsanalyse wird das Verfahren nachvollziehbar, da die Schritte, die zur Interpretation des Textes vollzogen werden, vorab festgelegt sind. Triangulation bedeutet in diesem Kontext, dass die Ergebnisse der Auswertung mit den Ergebnissen anderer Studien vergleichbar sein sollen.<sup>315</sup> Schließlich ist mit Reliabilität die Intercoderreliabilität gemeint.<sup>316</sup> Idealerweise sollten nach endgültiger Erstellung des Kategoriensystems zwei oder mehrere Codierer unabhängig voneinander sämtliche Textstellen in das Kategoriensystem einordnen. Es wird der Grad der Übereinstimmung in der Zuordnung von Textstellen zu Kategorien ermittelt. Cohens Kappa-Koeffizient ist das am häufigsten verwendete Maß, das die Übereinstimmungsgüte und damit die Zuverlässigkeit von Bewertungen einschätzt.<sup>317</sup> Dabei wird der Anteil rein zufälliger Übereinstimmung in der Berechnung berücksichtigt.<sup>318</sup> Mayring weist darauf hin, dass Werte über 0.7 als ausreichend gelten.<sup>319</sup> Eine Anleitung zur Berechnung und Einschätzung des Kappa-Koeffizienten findet sich in dem zitierten Artikel von Grouven und Mitautoren.<sup>320</sup>

Für das konkret praktische Vorgehen entwirft Mayring ein „allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell“<sup>321</sup>, das alle Tätigkeiten der qualitativen Inhaltsanalyse systematisch gliedert, eingängig erläutert und im Einzelnen folgende Schritte umfasst:

<sup>311</sup> Vgl. Mayring, 2008, S. 74f.

<sup>312</sup> Vgl. Lamnek 2005.

<sup>313</sup> Mayring/Brunner, 2010, S. 326.

<sup>314</sup> Vgl. Mayring 2000.

<sup>315</sup> Vgl. Mayring 2000.

<sup>316</sup> Vgl. Mayring 2007, Bos 1989.

<sup>317</sup> Vgl. Cohen 1960/1968; Asendorpf/Wallbott 1979; Fleiss et al. 2003.

<sup>318</sup> Vgl. Grouven et al. 2007.

<sup>319</sup> Vgl. Mayring 2002.

<sup>320</sup> Vgl. 2007.

<sup>321</sup> Vgl. Mayring, 2003, S. 53ff.



<b>1. Festlegung des Materials</b>
<b>2. Analyse der Entstehungssituation</b>
<b>3. Formale Charakterisierung des Materials</b>
<b>4. Festlegung der Analyserichtung</b>
<b>5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung</b>
<b>6. Bestimmung der Analysetechnik</b>
<b>7. Definition der Analyseeinheiten</b>
<b>8. Durchführung der Materialanalyse</b>

Abbildung 3: Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse nach Mayring

<b>8. Schritt:</b> Analyseschritte mittels des Kategoriensystems <b>8.1. Schritt:</b> Bestimmung der Typisierungsdimensionen <b>8.2. Schritt:</b> Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet), Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln und Gesamtdarstellung in einem Codierleitfaden <b>8.3. Schritt:</b> Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung <b>8.4. Schritt:</b> Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen <b>8.5. Schritt:</b> Überarbeitung gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition
<b>9. Schritt:</b> Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
<b>10. Schritt:</b> Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellungen
<b>11. Schritt:</b> Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

Abbildung 4: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1990, S. 42-93) (eigene Darstellung)

### 3.3.3 Empirisch begründete Typenbildung

Lamnek (2005) beschreibt die Bildung von Typen als gängige Auswertungsmethode innerhalb der qualitativen Forschungspraxis.<sup>322</sup> In vielen qualitativen Studien werden Typen gebildet, um komplexe soziale Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und möglichst weitgehend verstehen und erklären zu können.<sup>323</sup>

*„Typen ordnen eine Vielzahl von Erscheinungen in überschaubare Gruppen und haben das Merkmal, dass die Gruppen voneinander unterscheidbar werden.“<sup>324</sup>*

<sup>322</sup> Vgl. Lamnek 2005, S. 230.

<sup>323</sup> Vgl. Kluge 2000, S. 1.

<sup>324</sup> Atteslander 2006, S. 35.

Sie können sowohl Hilfsmittel zur heuristischen Erklärung als auch Anregung für die Formulierung neuer Hypothesen sein.<sup>325</sup> Mithilfe von Typologien können sehr heterogene Untersuchungsbereiche strukturiert sowie komplexe Handlungsmuster und zeitliche Entwicklungsverläufe analysiert werden.<sup>326</sup> Die Einteilung des Untersuchungsreiches in Gruppen erhöht dabei die Übersichtlichkeit, da die Informationsfülle reduziert wird. Typen werden in deskriptiver und in theoretischer Absicht gebildet. Die deskriptive Absicht wird dadurch verfolgt, dass der Untersuchungsgegenstand überschaubar gemacht und dessen Charakteristika hervorgehoben werden.<sup>327</sup> Zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen deutlich werden. Der heuristische Gewinn der Typenbildung liegt in der Diskussion der zugrunde liegenden Mechanismen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden; der Hypothesenbildung wird eine Richtung gegeben.<sup>328</sup>

### 3.3.3.1 Definition des Typusbegriffs

Grundsätzlich handelt es sich bei jeder Typologie um das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses.<sup>329</sup> Bei diesem Gruppierungsprozess wird ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt, sodass sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind. Kelle & Kluge sprechen von „*interner Homogenität*“ auf der Ebene des Typus, wohingegen zwischen den unterschiedlichen Typen ein möglichst großer Unterschied bzw. eine maximale „*externe Heterogenität*“ bestehen soll.<sup>330</sup>

*„Mit Hilfe von Typologien können sowohl Gemeinsamkeiten und Charakteristika von Einzelphänomenen (auf der Typus-Ebene) als auch Unterschiede und damit die Vielfalt des gesamten Untersuchungsbereichs (auf der Ebene der Typologie) dargestellt werden.“<sup>331</sup>*

Büschges definiert den Begriff *Typus* als „*Zusammenfassung jener Objekte zu Typen, die einander hinsichtlich bestimmter Merkmale ähnlicher sind als andere*“<sup>332</sup>, während Lazarsfeld bzw. Barton<sup>333</sup> allgemein von einer Kombination von Merkmalen sprechen. Einer der gebräuchlichsten Typusbegriffe stammt von Rohrer:

*„Typus ist eine durch einen bestimmten Merkmalskomplex charakterisierte Gruppe, wobei die Einzelmerkmale in sehr verschiedenem Grad vorhanden sein können.“<sup>334</sup>*

Dies bedeutet, dass die Merkmale oder Eigenschaften, die einen Typus bestimmen,

<sup>325</sup> Vgl. Atteslander 2006, S. 35.

<sup>326</sup> Vgl. Kluge 1999, S. 85.

<sup>327</sup> Vgl. ebenda.

<sup>328</sup> Vgl. Lamnek 2005, S. 320.

<sup>329</sup> Vgl. Kluge 2000.

<sup>330</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 78.

<sup>331</sup> Kelle/Kluge 1999, S. 44.

<sup>332</sup> 1989, zit. nach Kelle/Kluge 1999, S. 78.

<sup>333</sup> Vgl. 1937; 1955; zit. nach Kelle/Kluge 1999, S. 78.

<sup>334</sup> Rohrer 1975, S. 13.

mehr oder weniger stark bei den einzelnen Individuen vorhanden sein können. Einige Merkmale können sogar ganz fehlen, ohne dass auf eine Zuordnung dieser Individuen zu einem Typus verzichtet werden muss.<sup>335</sup>

Jeder Typus besteht aus einer Kombination von Merkmalen, wobei jedoch zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen nicht nur empirische Regelmäßigkeiten (Kausaladäquanz), sondern auch inhaltliche Sinnzusammenhänge (Sinnadäquanz) bestehen sollten.<sup>336</sup> Da Typen aber keine Klassen mit klar definierten Merkmalsausprägungen und festen Grenzen sind, sondern sich Elemente, die zu einem Typus zusammengefasst werden, nur mehr oder weniger stark ähneln, muss expliziert werden, wie die vorgelegten Typen konstruiert wurden.<sup>337</sup>

### 3.3.3.2 *Kombination von Merkmalen*

Jeder Typologie liegt ein Merkmalsraum zugrunde, der sich durch die Kombination der ausgewählten Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen ergibt.<sup>338</sup> Die Typologie lässt sich als Eigenschafts- bzw. Merkmalsraum darstellen, den der Forscher durch die Kombination der Merkmale und die Untergliederung ihrer Ausprägungen erhält und der sich mithilfe von Mehrfeldtafeln bzw. Kreuztabellen veranschaulichen lässt.<sup>339</sup> So entsteht ein Überblick über sämtliche Kombinationsmöglichkeiten der Merkmale, die theoretisch denkbar sind. Für die Konstruktion eines Merkmalsraums müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein.

Die präzise Definition der Merkmale und ihrer Ausprägungen ist notwendig, bevor jeder Einzelfall hinsichtlich seiner konkreten Merkmalsausprägungen untersucht wird. Es lässt sich auch überprüfen, welche Merkmalsausprägungen häufig und welche gar nicht im Datenmaterial zu finden sind. Felder können gestrichen oder zusammengelegt werden, wenn sich nicht alle Kombinationen nachweisen lassen bzw. lediglich minimale Unterschiede bestehen. Dies reduziert den Merkmalsraum, erhöht die Übersichtlichkeit des Gegenstandsbereichs und entspricht der deskriptiven Absicht von Typenbildung.<sup>340</sup>

Die formale Einteilung von Fällen in Gruppen ist nur Mittel zum Zweck, um jene inhaltlichen Ordnungen bzw. sozialen Strukturen zu beschreiben, die zur Gruppierung von Fällen in Typen geführt haben.<sup>341</sup> Das Zusammentreffen bestimmter Merkmale ist nicht zufällig, sondern hinter diesen *äußeren* Korrelationen verbergen sich *innere* Sinnzusammenhänge, mit deren Hilfe die einzelnen Typen („Ebene des Typus“) sowie das

<sup>335</sup> Vgl. Laux 2003, S.49f.

<sup>336</sup> Vgl. Kluge 2000, S. 2.

<sup>337</sup> Vgl. Kluge 1999, S. 23.

<sup>338</sup> Vgl. Kluge 2000, S. 3.

<sup>339</sup> Vgl. Lamnek 2005, S. 232.

<sup>340</sup> Vgl. Lamnek 2005, S. 233.

<sup>341</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 180f.

Gesamtgefüge einer Typologie („Ebene der Typologie“) verstanden und erklärt werden können.<sup>342</sup> *„Diese Zusammenhänge bilden die Grundlage für die Theoriebildung auf der Basis des qualitativen Datenmaterials.“*<sup>343</sup>

Dies ist neben der deskriptiven die heuristische Funktion der Typenbildung; es geht nicht nur um die Konstruktion von Merkmalsräumen und die Identifikation von Merkmalskombinationen, sondern auch um die Erklärung und das Verständnis des Sinns dieser Kombinationen. Das Konzept des Merkmalsraums gibt keine Antwort auf die Frage, welche Merkmale relevant sind bzw. ausgewählt werden sollen. Dies resultiert vielmehr aus der Fragestellung, die an das Material herangetragen wird, und dem theoretischen Hintergrund.<sup>344</sup> Bei der Gruppierung handelt es sich um einen aktiven Entscheidungsprozess des Wissenschaftlers. Das Ziel besteht darin, theoretisch bedeutsame Merkmalskombinationen bei der Auswahl der Fälle möglichst umfassend zu berücksichtigen und nicht in einer repräsentativen Darstellung der Grundgesamtheit.<sup>345</sup>

*„Anhand der leitenden Forschungsfragen und des theoretischen Vorwissens werden in vielen Studien die wichtigsten Vergleichsdimensionen bereits vor der Erhebung bestimmt [...] Darüber hinaus können aus den Forschungsfragen auch schon weitere Merkmale und Themen abgeleitet werden, die zunächst die Stichprobenziehung beeinflussen.“*<sup>346</sup>

Jede Typenbildung erfolgt auf der Grundlage theoretischen Vorwissens, das aber empirisch angereichert werden muss.<sup>347</sup>

*„Nur wenn empirische Analysen mit theoretischem Vorwissen verbunden werden, können ‚empirisch begründete Typen‘ gebildet werden. Ausgehend von der Erkenntnis, dass es sich bei Typen immer um Konstrukte handelt die u.a. von den Merkmalen abhängig sind, die man ihnen zugrunde legt, soll dieser Begriff [...] den empirischen Anteil der gebildeten Typen verdeutlichen.“*<sup>348</sup>

Sowohl empirisch als auch theoretisch ausgerichtete Auswertungsschritte müssen miteinander verknüpft werden.<sup>349</sup>

### 3.3.3.3 Vier Stufen der empirisch begründeten Typenbildung

Ausgehend von ihrer o.a. allgemeinen Definition des Typusbegriffs formuliert Kluge<sup>350</sup> bzw. formulieren Kelle & Kluge (1999) Regeln für eine systematische und nachvollziehbare Bildung von Typen und Typologien in vier Stufen (siehe Abb. 5). Bei der vor-

<sup>342</sup> Vgl. Kelle 1999, S. 277.

<sup>343</sup> Kelle/Kluge 1999, S. 180f.

<sup>344</sup> Vgl. Kelle 1999, S. 158.

<sup>345</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 53.

<sup>346</sup> Kelle/Kluge 1999, S. 267.

<sup>347</sup> Vgl. Lamnek 2005, S. 237.

<sup>348</sup> Kelle/Kluge 1999, S. 259.

<sup>349</sup> Vgl. ebd., S. 86.

<sup>350</sup> Vgl. 1999, S.17; 2000, S. 1.

geschlagenen Vorgehensweise bezüglich der Typenbildung handelt es sich nicht um ein starres und lineares Auswertungsschema. Die einzelnen Stufen bauen zwar aufeinander auf, können aber mehrfach durchlaufen werden.<sup>351</sup>

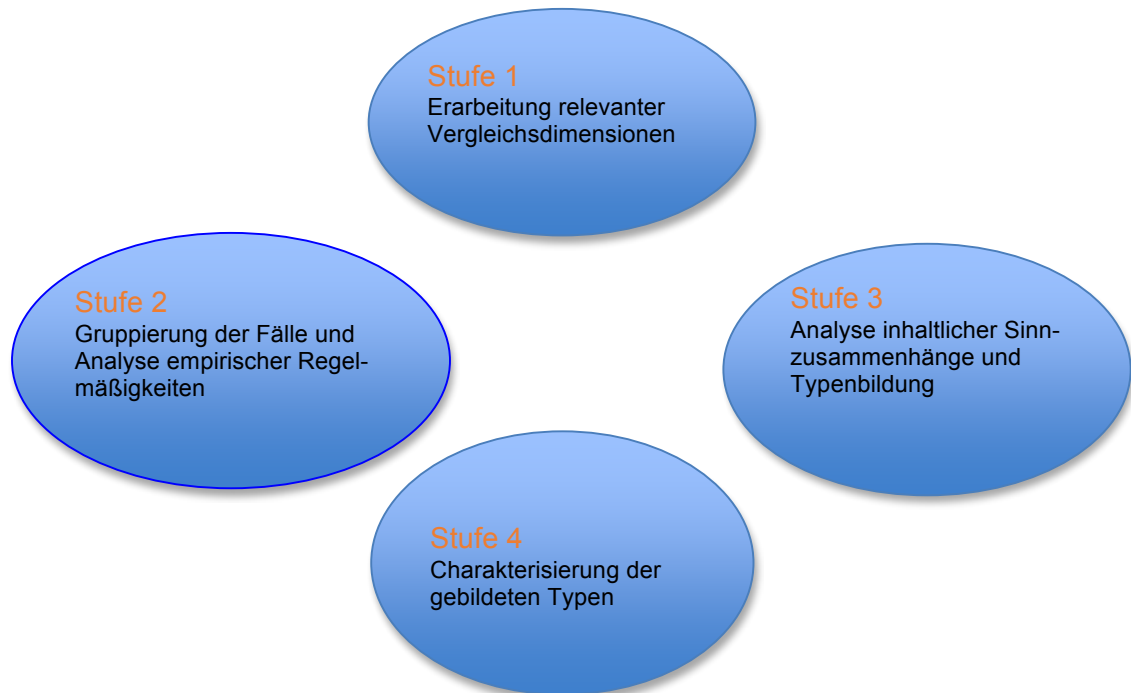


Abbildung 5: Stufenmodell der empirisch begründeten Typenbildung  
(nach Kelle & Kluge 1999, S. 82)

**Stufe 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen:** Hierbei werden die Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen erarbeitet oder definiert, die der Typologie zugrunde gelegt werden. Mit ihrer Hilfe sollen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Untersuchungselementen erfasst und Gruppen/Typen anschließend charakterisiert werden. Kategorien müssen dabei so gewählt werden, dass sich die Fälle, die einer bestimmten Merkmalskombination zugeordnet werden, untereinander möglichst ähnlich sind, wobei aber zwischen den einzelnen Gruppen bzw. Merkmalskombinationen maximale Unterschiede bestehen.<sup>352</sup>

*„Um komplexe Sachverhalte, die sich hinter [...] zentralen Vergleichsdimensionen verbergen, [...] möglichst detailliert erfassen zu können, müssen weitere Merkmale definiert werden. Diese sind darüber hinaus sehr nützlich, um die einzelnen Untersuchungselemente möglichst genau beschreiben zu können. Bei der Definition dieser Merkmale muss berücksichtigt werden, dass möglichst in allen Einzelfällen Informationen zu den Merkmalen vorliegen sollten, weil die Untersuchungselemente sonst erstens nicht miteinander verglichen werden können und zweitens keine sinn-*

<sup>351</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 82.

<sup>352</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 83.

*volle Typologie gebildet werden kann, deren Typen in einem systematischen inhaltlichen Bezug zueinander stehen.*<sup>353</sup>

Kelle & Kluge nennen verschiedene Möglichkeiten zur Bestimmung dieser Vergleichsdimensionen:<sup>354</sup>

- Kriteriengeleitete Fallauswahl (die untersuchten Fälle werden systematisch anhand von für die Fragestellung bedeutsamen Merkmalen ausgewählt)
- Entwicklung bzw. Verwendung eines Interviewleitfadens (die Interviewthemen können grundlegende Vergleichsdimensionen bilden)
- Kategorien der Auswertung des Datenmaterials werden als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Vergleichsdimensionen benutzt.

**Stufe 2: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten:** Die Fälle werden anhand der definierten Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen gruppiert.

*„Die Gruppierung der Fälle anhand von Merkmalskombinationen, d.h. die Kombination von verschiedenen Kategorien (Merkmalen) und ihrer Subkategorien (Merkmalsausprägungen) stellt dabei den eigentlichen Übergang von der Dimensionalisierung zur Typenbildung dar.“*<sup>355</sup>

Auf dieser Stufe kann nach Kelle & Kluge in zwei Richtungen vorgegangen werden. Entweder mit einem *agglomerativen Verfahren* (ausgehend von Einzelfällen werden möglichst ähnliche Fälle in Gruppen zusammengefasst) oder einem *divisiven Verfahren* (ausgehend von der Gesamtgruppe wird eine Untergliederung in weitere Teilgruppen vorgenommen). Bei der Verwendung des Merkmalsraums auf dieser Stufe handelt es sich um ein divisives Gruppierungsverfahren.<sup>356</sup> Die ermittelten Gruppen werden hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht. Zu beachten ist, dass interne Homogenität der gebildeten Gruppen (welche die Grundlage für die späteren Typen bilden) auf der Ebene der Typen gegeben ist. Externe Heterogenität muss auf der Ebene der Typologie gewährleistet sein.<sup>357</sup> Dazu müssen alle Fälle, die zu einer Gruppe zusammengefasst wurden, miteinander verglichen werden, um die interne Homogenität der gebildeten Gruppe zu überprüfen, da die Fälle eines Typus sich möglichst ähnlich sein sollen. Anschließend müssen die Gruppen untereinander verglichen werden, um zu überprüfen, ob sie sich auch in erheblichem Maße voneinander unterscheiden (externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie). Auch wenn diese Vergleiche zunächst auf einer sehr deskriptiven Ebene durchgeführt werden, gehen sie

---

<sup>353</sup> Kelle/Kluge 1999, S. 264.

<sup>354</sup> vgl. 1999, S. 84.

<sup>355</sup> Kelle/Kluge 1999, S. 86.

<sup>356</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 270ff.

<sup>357</sup> Vgl. Kluge 2000, S. 9.

bald in die Analyse inhaltlicher Fragestellungen und damit zur nächsten Auswertungsstufe, der Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge, über.<sup>358</sup>

**Stufe 3: Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung:** Es geht nicht nur um die Beschreibung, sondern auch um das Erklären und Verstehen der Phänomene. Deswegen müssen die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert werden, die den empirisch vorgefundenen Gruppen- bzw. Merkmalskombinationen zugrunde liegen.<sup>359</sup> Diese Phase der Typenbildung, bei der inhaltliche Sinnzusammenhänge zwischen den Merkmalen bzw. Kategorien analysiert werden, erfordert dabei wiederum den Vergleich und die Kontrastierung von Fällen sowohl innerhalb der einzelnen Gruppen (=Merkmalskombinationen) als auch zwischen den Gruppen. Diese Vergleiche können dazu führen, dass

- Fälle anderen Gruppen zugeordnet werden, denen sie ähnlicher sind
- stark abweichende Fälle zunächst aus der Gruppierung herausgenommen und separat analysiert werden
- zwei oder auch drei Gruppen zusammengefasst werden, wenn sie sich sehr ähnlich sind oder
- einzelne Gruppen weiter differenziert werden, wenn starke Unterschiede ermittelt werden.<sup>360</sup>

In der Regel führen diese Analysen zu einer Reduktion des Merkmalsraums und damit der Gruppen (=Merkmalskombinationen) auf wenige Typen. Diese Analysen können zu weiteren Merkmalen führen (Stufe 1), die bei der Typenbildung berücksichtigt werden müssen, sodass der Merkmalsraum ergänzt und die sich nun ergebenden Regelmäßigkeiten bzw. Gruppierung der Fälle (Stufe 2) auf inhaltliche Sinnzusammenhänge hin zu untersuchen sind (Stufe 3).

Es müssen weitere Merkmale bzw. Kategorien identifiziert werden, die gut zwischen den Gruppen trennen, d.h. es wird nach weiteren Unterschieden (zwischen den Gruppen) und Ähnlichkeiten (innerhalb der Gruppen) gesucht.

**Stufe 4: Charakterisierung der gebildeten Typen:** Die konstruierten Typen werden umfassend anhand der Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert.<sup>361</sup> Die Vergabe von Kurzbezeichnungen für die gebildeten Typen verlangt besondere Sorgfalt, weil dabei die Gefahr der Verkürzung oder Verzerrung besteht. Da sich die Fälle eines Typus nicht in allen

---

<sup>358</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 91.

<sup>359</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 81f.

<sup>360</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 93.

<sup>361</sup> Vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 82.

Merkmale gleichen, sondern nur ähneln, stellt sich das Problem, das Gemeinsame der Typen treffend zu charakterisieren.

Durch Verknüpfung der ausgewählten Methoden<sup>362</sup> können die Erkenntnisse gesteigert werden, da Ergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen erzielt werden. Die Inhaltsanalyse als verbreitetes Auswertungsinstrument zur Textanalyse scheint auch für die Auswertung im Kontext dieser Arbeit gut geeignet. Durch die strukturierende Analyse lässt sich gezielt Material zu den jeweiligen Inhaltsbereichen extrahieren und somit die zu erwartende Materialfülle aus zwölf Gruppendiskussionen auf das Wesentliche beschränken. Die Inhaltsanalyse ist zudem so konzipiert, dass sie methodischen Gütekriterien genügt. Folgt man den leicht auszuführenden Ablaufmodellen und aufgestellten Regeln, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse den anfangs diskutierten Gütekriterien der qualitativen Forschung gerecht werden. Mit einer inhaltsanalytischen Auswertung lassen sich demnach die Informationen der Befragten zu Migration und schulischer Bildung vor und nach dem Übergang heranziehen. Da das Textmaterial dieser Arbeit sehr umfangreich ist, die methodische Vorgehensweise aber sehr gründlich auf Erfahrungsstruktur jedes Befragten und Feststellung von Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden zwischen den jeweiligen Erfahrungen eingeht,<sup>363</sup> erscheint in dem vorliegenden Fall die weitergehende Bearbeitung durch die empirisch begründete Typenbildung sinnvoll.

Der Untersuchungsbereich kann durch die Typenbildung weiter strukturiert werden (vgl. Keller & Kluge 1999). Dies ist von Vorteil, wenn, wie anzunehmen, die Ergebnisse der Inhaltsanalyse sehr heterogen ausfallen, denn so kann die Fülle an Erfahrungen in übersichtliche Gruppen eingeteilt werden.<sup>364</sup>

Nach Wapner ist die Identifikation von Gruppierungen auch von besonderer Bedeutung, um passende Behandlungs- und Interventionsmöglichkeiten bei gewissen Problemstellungen besser herauszufiltern (vgl. Wapner 1987, S. 1449ff.). Den Forderungen seines Forschungsprogramms zu kritischen Übergängen kommt ein Untersuchungsentwurf, der die Aspekte von Jugendlichen, Schule und deren Migrationsprobleme aufzeigt und im direkten Anschluss die Jugendlichen mit MHG bezüglich ihrer Erfahrungen mit Emigration gruppiert, sehr entgegen (vgl. Wapner 1987). Diese Gruppierung kann nicht nur Aufschluss darüber geben, welche Formen von Übergangserfahrungen bei den untersuchten Jugendlichen vorliegen, sie kann unter Umständen auch Aufschluss über die kontextuellen Bedingungen liefern, die die jeweilige Form der Erfahrung begünstigen.

---

<sup>362</sup> Vgl. Flick 2000; 2004.

<sup>363</sup> Vgl. Hornstein/Wapner 1985.

<sup>364</sup> Vgl. Atteslander 2006, S. 35.



### 3.4 Gruppendiskussion

Als Untersuchungsverfahren wurde die Gruppendiskussion vor dem Hintergrund von Literaturrecherchen gewählt. Die erhobenen Daten wurden (wie schon in Kapitel 3 erwähnt) anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring interpretiert. In diesem Kapitel werden nun methodologische Grundlagen und methodische Grundstrukturen des Gruppendiskussionsverfahrens erläutert.

#### 3.4.1 Methode in der qualitativen Forschung: Begründung der Auswahl

In Zusammenhang mit der qualitativen Sozialforschung haben sich in den letzten Dekaden vielfältige Formen von unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Ansätzen sowie Erhebungs- und Auswertungsverfahren (u.a. die qualitative Inhaltsanalyse) entwickelt. Hierzu zählen verschiedene Techniken der Befragung und Beobachtung, die in unterschiedlichen Stufen offen oder geschlossen, strukturiert oder unstrukturiert Anwendung finden.

Abhängig von der Forschungsintention, dem aktuellen Stand der Forschung und dem Forschungsgegenstand lassen sich daher auch unterschiedliche Forschungspraktiken heranziehen. Das Verfahren der Gruppendiskussion wird in der empirischen Sozialforschung den qualitativen Methoden zugerechnet und basiert in diesem Kontext ursprünglich methodologisch-theoretisch auf den drei Prinzipien des symbolischen Interaktionismus:

- a) Menschen handeln auf der Grundlage von Bedeutungen, die die Objekte für sie haben; Ziel des Forschers muss es sein, diese Perspektive aufzunehmen und zu verstehen
- b) Interaktionen von Menschen und deren Interpretationen haben stets Prozesscharakter und
- c) diese Prozesse sind situationsabhängig.<sup>365</sup>

Im Zuge der Weiterentwicklung der Methode nehmen die Vertreter der verschiedenen Schulen/Forschungsrichtungen unterschiedliche Positionen zu diesen Axiomen ein. In der Bedeutung der qualitativen Methodologie der empirischen Sozialforschung ist sie jedoch ein hypothesengenerierendes und kein hypothesenprüfendes Verfahren. Grundvoraussetzung qualitativer Sozialforschung ist das interpretative Paradigma, das Wilson formulierte, indem er die Theorie des symbolischen Interaktionismus und die Ethnomethodologie miteinander in Beziehung setzte.<sup>366</sup> Demnach agieren Menschen nicht starr nach kulturell etablierten Rollen, Normen, Symbolen und Bedeutungen

---

<sup>365</sup> Vgl. Blumer 1973, S. 134ff.

<sup>366</sup> Vgl. Mayring 1999, S. 2.

(normatives Paradigma), vielmehr ist jede soziale Interaktion selbst ein interpretativer Prozess, in dem der Mensch jede soziale Situation für sich deuten muss. Jeder muss sich darüber „klar werden, welche Rollen von ihm erwartet werden, welche ihm zugeschrieben werden und welche Perspektiven er selbst hat.“<sup>367</sup> Soziale Wirklichkeit besteht somit nicht als objektives Faktum, sondern ist das Ergebnis interpretativer Interaktionsprozesse. Die Theoriebildung selbst ist daher ein interpretativer Prozess, während die Wissenschaftler quasi als Interpreten handeln und arbeiten.<sup>368</sup>

Unter vielen Aspekten entspricht die Methode der Gruppendiskussion viel mehr als andere Methoden (wie z.B. das Leitfadeninterview) den Axiomen des qualitativen Paradigmas: Die Gruppendiskussion ist insbesondere gegenüber der Untersuchungssituation und den Untersuchungspersonen offener als beispielsweise ein Interview, da die Teilnehmer durch die multilaterale Interaktion mehr Einfluss auf den Verlauf und die Themenhierarchie nehmen können. Durch den kommunikativen Charakter von Alltagsinteraktionen wird in der qualitativen Forschung eine möglichst hohe Kommunikativität und Naturalistizität innerhalb des Forschungsablaufs angestrebt. Dadurch kann einerseits die Konstitution und Konstruktion von Wirklichkeit beobachtet werden. Andererseits kann somit die feldspezifische Kommunikation zwischen Forscher und Teilnehmer, die durch die nichtstandardisierte Form unvermeidlich ist, möglichst alltagsnah und nichthierarchisch inszeniert werden. Bei der Gruppendiskussion ist dies durch den meistens als angenehm und locker empfundenen Ablauf der Kommunikation in einer dem Alltag nahen Atmosphäre optimal gegeben. Durch den Prozesscharakter der Alltagsinteraktionen ist besonders der Diskussionsverlauf geeignet, diese Prozesse zu beobachten und zugänglich zu machen. Durch den Nachvollzug der Entstehung von Bedeutungen lässt sich in der Gruppendiskussion ein den Aktionen zugrunde liegender Sinn aufdecken. Dieser kann durch reflexive Prozesse überprüft werden. Damit ist es möglich, auf unerwartete Entwicklungen im Verlauf der Diskussion adäquat und flexibel zu reagieren und zugleich neben der Reflexivität von Gegenstand und Analyse der Reflexivität des Verhältnisses von Forscher und Erforschem gerecht zu werden.<sup>369</sup>

### 3.4.2 Formen

Es gibt diverse Definitionen von Gruppendiskussionen. Diesen leiten sich von den Unterschieden in der Forschungspraxis, von Beobachtungen von Gruppenprozessen bis hin zum Abfragen von Gruppeninformationen ab. Die Begriffe reichen von „Gruppenexperiment“ (Dreher/Dreher 1982), „*focus group*“ (Merton 1987), „Delphi-Methode“ bis hin zum Gruppeninterview. Nach Morgan (1997) lässt sich allgemein die Gruppendis-

---

<sup>367</sup> Mayring 1999, S. 2.

<sup>368</sup> Vgl. Bohnsack 2000, Mayring 1999, S. 2 sowie Loos/Schäffer 2001, S. 23ff.

<sup>369</sup> Vgl. Bohnsack 1999, S. 26ff./75ff. sowie Lamnek 1998, S. 39ff.

kussion als eine Erhebungsmethode bezeichnen, „*die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird.*“<sup>370</sup> Im Vergleich zu Gruppeninterviews steht in der Gruppendiskussion die „*Bedeutung von Interaktions-, Diskurs und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern*“<sup>371</sup> im Forschungsmittelpunkt. Bei Ersteren wird das Kollektiv nicht als Gegenstand der Erhebung wahrgenommen. Es handelt sich in der Regel um eine rationelle Methode der Einzelbefragung. Bei Letzterer hingegen, rücken kollektive Orientierungen in den Fokus der Betrachtung.

Die vielfältigen Arten von Gruppendiskussionsverfahren können nach ihrer jeweiligen Erkenntnisabsicht unterschieden werden. Gruppendiskussionen, die die Erhebung von Informationen und Befunden inhaltlicher Art oder über gruppendynamische Prozesse zum Ziel haben, bezeichnet man als ermittelnde Gruppendiskussionen. Geht es darum, Verhaltensänderungen bei den Befragten zu erzielen, hat die Methode vermittelnden Charakter.<sup>372</sup>

In der sozialwissenschaftlichen Forschung werden in den letzten Jahren die Gruppendiskussionen vermehrt eingesetzt: Sie sind aber im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden noch weitaus unbekannt. Deshalb ist ihre wissenschaftstheoretische, methodologische und methodisch-technische Ausarbeitung noch vergleichsweise wenig erforscht.<sup>373</sup> Es ist zu erkennen, dass dies auch auf die sozialpädagogische Forschung zutrifft. Durch die zunehmende Verbreitung qualitativer Methoden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird die Gruppendiskussion zwar vermehrt eingesetzt, doch beinhaltet ihre methodologische Diskussion im Vergleich zu anderen qualitativen Forschungsmethoden noch Entwicklungspotenzial. Die Ursache hierfür ist möglicherweise ihre noch recht kurze Entwicklungsgeschichte und ihre bisherige Nutzung vor allem im kommerziellen oder außerwissenschaftlichen Bereich.

### 3.4.3 Erkenntnisziele und Anwendungsgebiete

Die Gruppendiskussion hat ihren Ursprung in den 50er-Jahren in den USA. Sie wurde in sozialpsychologischen Kleingruppenexperimenten eingesetzt,<sup>374</sup> bei denen Gruppenprozesse im Vordergrund standen. Der experimentelle Charakter stand dabei eher im Zentrum als das methodische Design. In Deutschland wurde die Gruppendiskussion erstmalig 1950/51 von Pollock am Frankfurter Institut für Sozialforschung eingesetzt, um die Inhalte von Äußerungen in der Gruppensituation zu erforschen.<sup>375</sup> Daraufhin

<sup>370</sup> Lamnek 1998, S. 27.

<sup>371</sup> Bohnsack 1999, S. 123.

<sup>372</sup> Vgl. Lamnek 1998, S. 29 im Anschluss an Koolwijk/Wieken-Mayser 1974.

<sup>373</sup> Vgl. Lamnek 1998, S. 11.

<sup>374</sup> Lewin, 1936; Cartwright/Zander, 1953.

<sup>375</sup> Vgl. Pollock 1955.

entwickelte sich im deutschsprachigen Raum eine methodologische Debatte um die Gruppendiskussion. Trotz des vermehrten Einsatzes dieses Forschungsinstruments führte diese Debatte jedoch seit Ende der 70er-, Anfang der 80er-Jahre nicht zu wesentlichen Fortschritten. Im englischsprachigen Raum wurde und wird die Gruppendiskussion weitgehend pragmatisch verwendet und ist ebenfalls wenig methodisch und methodologisch geklärt.<sup>376</sup>

Vor allem in der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung – als Focus-Group – verbreitete sich diese relativ junge Methode rasch, zur Vorbereitung von Befragungen, Untersuchung von Motivationsstrukturen etc.<sup>377</sup> Im Bereich der kommerziellen Markt- und Meinungsforschung wird die Gruppendiskussion häufig eingesetzt, da sie dort als zeitökonomische Methode anwendungsorientiert und als leicht durchführbares Mittel zur Gewinnung von Informationen über Kunden viele Vorteile bietet. Methodologisch wird sie jedoch kaum diskutiert.

Der Vorteil einer Gruppendiskussion ist, dass die beteiligten Personen offener über ihre Meinungen und Einstellungen sprechen, die in einer persönlichen Befragung vermutlich nicht so schnell geäußert werden. In einer Gruppendiskussion werden die Teilnehmer bewusst mit einer Situation konfrontiert, in der sie ihre Einstellungen offenlegen. Sie vertreten ihre persönliche Meinung vor der Gruppe, äußern ihre Standpunkte. Anhand einer Gruppendiskussion kann dann letztendlich auch eine gemeinsame Meinung oder Einstellung, beziehungsweise eine Grundauffassung zustande kommen.

*„Viele subjektive Bedeutungsstrukturen sind so stark in soziale Zusammenhänge eingebunden, dass sie nur in Gruppendiskussionen erhebbar sind. Hier können psychische Sperren durchbrochen werden, um auch zu kollektiven Einstellungen und Ideologien zu gelangen.“<sup>378</sup>*

#### **3.4.4 Begründung der Auswahl**

*„Viele Meinungen und Einstellungen [sind] so stark an soziale Zusammenhänge gebunden, dass sie am besten in sozialen Situationen, also in der Gruppe, erhoben werden können.“<sup>379</sup>*

In dieser Dissertation wurde die Gruppendiskussion gewählt, da diese Erhebungsmethode besonders geeignet schien, um feststellen zu können, wie die Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Themen wie Migration als Herausforderung reagieren beziehungsweise wie sie ihre Meinung äußern, wenn sie mit ihrer Herkunftskultur konfrontiert werden und welche Erfahrungen sie bisher gemacht haben.

---

<sup>376</sup> Vgl. Lamnek 1998, S. 17ff.

<sup>377</sup> Vgl. Bortz/Döring, 1995, S. 294.

<sup>378</sup> Mayring 2002, S. 77.

<sup>379</sup> Mayring 2002, S. 76f.

#### 3.4.4.1 Überlegungen zum methodischen Aufbau der Gruppendiskussionen

Die erste Voraussetzung, um eine Gruppendiskussion führen zu können ist, eine Gruppe zu finden, mit der die qualitative Erhebung durchgeführt werden kann. Hierbei muss erst eruiert und dann abgeschätzt werden, welche Personengruppen sinnvolle Informationen zum Thema der Untersuchung liefern können. Haben sich mehrere Personen aus dem Bereich der Zielgruppe bereit erklärt, an der Gruppendiskussion teilzunehmen, muss abgestimmt werden, wann und wo die Gruppendiskussion stattfinden soll – ob in den Räumen des Interviewers oder aber in Räumlichkeiten der zu Interviewenden. Letzteres bietet sich in diesem Fall an, um den Untersuchungspartnern Unannehmlichkeiten zu ersparen und sie besser erreichen zu können. Gleichzeitig kann die Gruppendiskussion in gewohnter Umgebung ablaufen.<sup>380</sup>

Nach der Abstimmung sollten die Einladungen zu den Gruppendiskussionen schriftlich erfolgen, mit Angaben von Datum, Zeit, Ort und den gewünschten Teilnehmern. In diesem Schreiben kann auch schon das Thema der Gruppendiskussion kurz umrissen werden.<sup>381</sup>

Zu Beginn der Gruppendiskussion wird eine ausführliche Information und Einführung gegeben. Dabei sollen auch relevante Sachverhalte angesprochen und Fragen geklärt werden, die in Zusammenhang mit dem Untersuchungsthema zu erwarten sind. Wichtig ist nicht zuletzt eine zuverlässige, unkomplizierte technische Ausstattung zur Aufnahme und späteren Wiedergabe der Gruppendiskussion.<sup>382</sup>

Nach Lamnek ist Voraussetzung für die Gruppendiskussion, dass *„die Diskutanten sich face-to-face kommunikativ zu einem bestimmten Gegenstand, von dem sie alle betroffen sind, austauschen, also miteinander interagieren.“*<sup>383</sup> Die Entscheidung für eine natürliche oder eine künstliche Gruppe als Teilnehmer ist abhängig von der Forschungsfrage.

Für die Diskussion eignet sich eine Konstellation mit fünf bis 15 Beteiligten, die möglichst auch im Alltag eine Gruppe bilden, *„so geschieht leicht, dass sich das Gespräch hochschauelt und die Vorurteile und Ideologien offenbart werden.“*<sup>384</sup> Und genau darin liegt die Schwierigkeit einer Gruppendiskussion.<sup>385</sup>

Wichtig und hilfreich für die spätere Auswertung einer Gruppendiskussion ist auch, dass die Diskussionsteilnehmer damit einverstanden sind, diese mit einem Tonbandgerät aufzuzeichnen. Des Weiteren bietet sich an, einen stillen Beobachter einzusetzen.

---

<sup>380</sup> Vgl. Lamnek, 1995, S. 95.

<sup>381</sup> Vgl. Wildförster/Wingen, 2000, S. 157.

<sup>382</sup> Vgl. König/Volmer, 1994, S. 121; Lamnek, 1995, S. 97.

<sup>383</sup> Lamnek 1998, S. 53.

<sup>384</sup> Mayring 1999, S.58.

<sup>385</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 77.

zen, der während der Diskussion auf die Gruppendynamik und die nonverbalen Zeichen wie Gestik und Mimik der Teilnehmer achtet.<sup>386</sup> Die Gruppendiskussion wird in verschiedene Phasen eingeteilt. Begonnen wird mit einer Fragestellung, die sich der Diskussionsleiter vorher überlegt. Im Anschluss an die Formulierung der Frage folgt die Gruppenzusammenstellung. Mit der Präsentation eines Reizes beginnt die eigentliche Diskussion. Die Darbietung des Reizes kann verbal erfolgen oder anhand von Medien hervorgerufen werden. Danach folgt die Phase, in der die Beteiligten zum Thema diskutieren. An der Diskussion selbst sollte sich der Diskussionsleiter eher zurückhalten, damit eine freie Diskussion zustande kommen kann. Erst im weiteren Verlauf kann sich der Diskussionsleiter mit weiteren Argumenten beteiligen. In der letzten Phase sollte eine Metadiskussion zur Bewertung erfolgen. Hier sprechen die anwesenden Diskussteilnehmer auf Nachfrage des Diskussionsleiters über den Verlauf der Diskussion und wie sie sich dabei gefühlt haben und ob sie ihre Standpunkte formulieren konnten.<sup>387</sup>

#### *3.4.4.2 Diskussionsleitfaden*

Der Diskussionsleitfaden ist ein erforderliches und unterstützendes Hilfsmittel, um die Ziele der Untersuchung zu erreichen. Wichtige Gesichtspunkte werden dezidiert herausgearbeitet und formuliert. Der Leitfaden versucht, das Gespräch zu strukturieren und in die angestrebte Richtung zu leiten. Den Gesprächspartnern muss aber so viel Raum und Offenheit im Ablauf bleiben, um eigene Ideen und Gedanken zum Untersuchungsthema formulieren zu können. Alle Befragten sollen sich in der gleichen Ausgangslage wiederfinden. Durch das Hilfsmittel Leitfaden können die von den Diskussteilnehmern geäußerten Erfahrungen vergleichbar gemacht werden.

Der Leitfaden beginnt mit einer offenen Fragestellung. Diese muss so formuliert sein, dass die Teilnehmer der Gruppendiskussion von sich aus möglichst viel und von der Forscherin unbeeinflusst zur persönlichen Bildungsgeschichte berichten. Die weiteren Fragen sollen sicherstellen, dass keine wichtigen Bereiche unberücksichtigt bleiben und zu bereits geäußerten Gesichtspunkten Rückfragen gestellt werden können. Die im Leitfaden vorgeschlagene Reinform ist daher nicht bindend und sollte den natürlichen Fluss des Gesprächs möglichst nicht stören. Es können auch ergänzende Fragen gestellt werden, wenn das Gespräch neue Aspekte ergibt.

Bei der Erarbeitung des Gruppendiskussionsleitfadens, der im Anhang beigelegt ist, dienten der Autorin die nachstehend angeführten, von Flick und Mayring genannten Punkte als theoretischer Orientierungsrahmen. Flick ist in Anlehnung an Witzel der Meinung, dass der Interviewleitfaden zwar dazu beitragen soll, den vom Befragten

---

<sup>386</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 78.

<sup>387</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 78.

selbst entwickelten Erzählstrang wirken zu lassen. Jedoch sei er vor allem die Grundlage dafür, etwa bei stockendem Gespräch bzw. bei unergiebigem Thematik dem Interview eine neue Wendung oder Anregungen zu geben. Der Interviewer muss anhand des Leitfadens entscheiden, wann er zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problemzentriertes Interesse in Form von exmanenten Fragen (=geplanten) einbringen soll.<sup>388</sup>

Aus der Formulierung und der Analyse des Problems, die am Anfang stehen, werden die wichtigen Grundbausteine für den Interviewleitfaden zusammengestellt. Die einzelnen Themen, die im Laufe des Interviews angesprochen werden sollen, sind hierbei in einer vernünftigen Reihenfolge anzuordnen: Sondierungsfragen sind jene Fragen, die allgemein gehalten werden und zum Einstieg in eine Thematik dienen.

Als Leitfadenfragen werden jene Fragen bezeichnet, die auf die wesentlichsten Aspekte des Untersuchungsgegenstandes hinführen und die Befragten auf die relevanten Themen lenken sollen. Die spontane Formulierung und Einfügung von sogenannten Ad-hoc-Fragen ist immer dann hilfreich, wenn die Gruppendiskussion auf Aspekte stößt, die nicht im Leitfaden verzeichnet sind, sich aber für die Themenstellung oder die Erhaltung des Gesprächsfadens als wichtig herausstellen.<sup>389</sup>

### **3.5 Durchführung der Datenerhebung**

Da bei den Gruppendiskussionen keine Schriftführerin anwesend war, gestaltete es sich für die Interviewerin alleine anfänglich schwierig, die Gruppendiskussion zu führen und gleichzeitig Notizen zu machen. Allerdings stellten sich selbst kurze Notizen, welche Person gerade gesprochen hatte, bei der Transkription der Gruppendiskussionen als sehr hilfreich heraus.

Alle Gruppendiskussionen fanden, sowohl in Deutschland als auch in Italien, im jeweiligen Schulgebäude statt und wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet. Bei den Gruppendiskussionen stand das Diktier-/Tonbandgerät in der Tischmitte. Jede für die Auswertung wichtige Diskussion wurde vollständig transkribiert.

#### **3.5.1 Die Datenerhebung**

Der Prozess der Datenerhebung ist dadurch gekennzeichnet, dass passende Interviewpartner gefunden und die gewonnenen Daten in geeigneter Weise dokumentiert werden müssen. Der Kontext soll dabei mit erhoben werden, sodass die Gruppendiskussionen aufgezeichnet und möglichst genau sowie vollständig transkribiert werden.<sup>390</sup>

---

<sup>388</sup> Vgl. Flick 2006, S. 135.

<sup>389</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 69f.

<sup>390</sup> Vgl. Steinke 1999, S. 31.

Diese Abfolge wird nachstehend näher erläutert.

### **3.5.2 Die Auswahl der Gruppendiskussionspartner**

Die Suche nach geeigneten Gruppendiskussionspartnern war nicht sonderlich schwierig, da nur wenige Interviewpartner, z.B. die chinesischen Schüler in Mittelitalien, die Befürchtung teilten, im Wesentlichen zu Diskriminierung befragt zu werden. Bei der Frage nach *Migration als positiver Chance* – mit Betonung auf *Schulerfolg aufgrund günstiger Akkulturationsverläufe* – begannen sich die anfänglichen Hemmungen langsam aufzulösen. Immer mehr Schüler waren bereit, von ihrem Bildungsweg zu erzählen.

Die interviewten Personen (Zielgruppe) sind Schüler mit Migrationshintergrund (11–19 Jahre). Insgesamt wurden 20 Gruppendiskussionen durchgeführt, zehn in Deutschland und zehn in Italien. Am Ende der Erhebung wurden insgesamt 13 Gruppendiskussionen transkribiert, aber nur zwölf ausgewertet. An den Gruppendiskussionen nahmen jeweils fünf bis zwölf Jugendliche teil. Um diese große Anzahl an Jugendlichen zu finden, die sich zudem bereit erklärten, an dieser Forschung teilzunehmen, waren Kontakte zu Schulen eine wichtige Ressource. Alle Gruppendiskussionen wurden in Deutschland wie in Italien in verschiedenen Schularten durchgeführt. Die Autorin konnte mit allen vorgesehen Schularten in Deutschland (HS, RS, GY) und in Italien (S.M., Istituti Superiori) in Verbindung treten. Ein Kriterium für die Auswahl der Schüler mit Migrationshintergrund war in beiden Ländern die Freiwilligkeit der Schüler und das Interesse für eine qualitative Umfrage über Migration und Schule. Ein weiteres Kriterium waren die Kontakte der Verfasserin mit vielen Schulen im Raum Süddeutschland und in Mittelitalien, wo sie, wie schon in der Einleitung erwähnt, im Rahmen ihrer Lehrertätigkeit beruflich tätig war. Die Autorin hatte in keiner Schule Probleme mit Datenschutz, da sie im Vorhinein zusicherte, dass in einer qualitativen Forschung absolute Vertraulichkeit und Anonymität der Daten im Vordergrund stehen.

#### **3.5.2.1 Die Gruppendiskussionspartner**

Die Informationen über die GD-Teilnehmer sind im Wesentlichen aus der folgenden Tabelle 1 zu entnehmen. Es handelt sich um Jugendliche mit verschiedenem Migrationshintergrund, zwischen 11 und 19 Jahren, die aus 19 Ländern kommen.



Gruppennamen Datum/Aufnahmedauer	Teilnehmer Alter	Deutsch- land	Italien	Migrationshintergrund
<b>Gruppe 1 Oktopus</b> 13.07.2011 52,16 Min.	10 (15-16 J.)	X		Nigeria, Kasachstan, Kroatien, Serbien, Türkei, Russland, Italien, Griechenland
<b>Gruppe 2 Koralle</b> 14.3.2012 18,59 Min.	5 (15-16 J.)	X		Italien
<b>Gruppe 3 Pinguin</b> 16.3.2012 49,25 Min.	8 (15-16 J.)	X		Italien
<b>Gruppe 4 Seeigel</b> 25.04.2012 51,10 Min.	10 (15-16 J.)	X		Kongo, Türkei, Kosovo, Portugal, Italien, Rumänien
<b>Gruppe 5 Schildkröte</b> 22.06.2012 41,13 Min.	8 (13-17 J.)	X		Türkei, Irak, Indonesien, Portugal, Italien
<b>Gruppe 6 Delfin</b> 27.06.2012 36,47 Min.	12 (17-19 J.)	X		Türkei, Italien, USA, Österreich, Vietnam, Ghana, Griechenland, Serbien, Irland
<b>Gruppe 7 Seestern</b> 12.10.2011 45,28 Min.	10 (12-13 J.)		X	Bangladesh, China, Senegal, Rumänien, Kosovo
<b>Gruppe 8 Seerobbe</b> 12.10.2011 43,38 Min.	10 (14-18 J.)		X	China, Albanien, Ukraine
<b>Gruppe 9 Riffhai</b> 12.10.2011 36,39 Min.	10 (14-17 J.)		X	China, Albanien, Pakistan, Rumänien
<b>Gruppe 10 Seepferdchen</b> 13.10.2011 30,47 Min.	8 (11-13 J.)		X	China
<b>Gruppe 11 Krabbe</b> 13.10.2011 30,25 Min.	9 (15-17 J.)		X	China
<b>Gruppe 12 Sägefisch</b> 17.10.2011 40,12 Min.	8 (15-18 J.)		X	Albanien-Rumänien

Tabelle 1: Liste der Gruppen Deutschland/Italien (eigene Darstellung)

Die Gruppen wurden auch unter dem Aspekt ausgewählt, dass die Jugendlichen den Alltag in der Schule zusammen verbringen. Die Namen der teilnehmenden Jugendlichen wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert. Wie aus der Tabelle ersichtlich, wurden zwölf Gruppendiskussionen vollständig transkribiert und ausgewertet. Im Verlauf der Gruppendiskussion 1 stellte sich heraus, dass diese über weite Strecken nicht den angenommenen, vorausgesetzten Kriterien und Themen entsprach. Die Schüler sprachen hauptsächlich über Diskriminierung und problematische Beziehungen zu Lehrern. Der Schwerpunkt der Forschung (Migration als Herausforderung und positive Chance für schulische Bildung) ging beinahe unter. Somit schied diese GD für die Auswertung aus, da keine für die Beantwortung der Forschungsfrage verwertbaren Beiträge gegeben wurden.

### 3.5.2.2 Weiteres Datenmaterial

Im Sinne eines ethnografischen Vorgehens wurden in dieser Untersuchung nicht nur die Daten aus den Gruppendiskussionen mit einbezogen, sondern auch Feldnotizen. Die Autorin hatte in Italien Gelegenheit, mit Sozialarbeitern der Schulen und Mediatoren für Schüler mit Migrationshintergrund zu diskutieren. Durch große Gastfreundschaft

und Bereitschaft der Schulen zur Kooperation (in beiden Ländern, aber besonders in Italien) hatte sie Gelegenheit, vor und nach der Gruppendiskussion noch Zeit mit den Interviewpartnern zu verbringen. Die Schüler äußerten sich vielfach dahingehend, dass sie sich durch die Forschungsfrage verstanden fühlten und es sehr positiv fanden, ihre Meinung über das Thema ausdrücken zu können.

### 3.6 Untersuchungsgebiete Deutschland/Italien

Die vorliegende Untersuchung wurde in vier deutschen und zwei italienischen Städten durchgeführt. Die nachstehenden Tabellen 2 und 3 geben einen Überblick zu den untersuchten Städten, ihrer geografischen Lage, der statistischen Einwohnerzahl, zur wirtschaftlichen Lage sowie dem vorherrschenden Schul- und Weiterbildungsangebot.

#### 3.6.1 Deutschland

Städte	Geografische Lage	Einwohner (Statistik)	Einwohner mit MHG	Wirtschaftliche Struktur/ Ausbildungsangebote
<b>Stadt 1</b>	Mitte Süd-deutsch-land	<b>118.500</b> (2010/11)	37%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort (FHS/Universität)</li> <li>• niedrige Arbeitslosigkeit</li> </ul>
<b>Stadt 2</b>	Mitte Süd-deutsch-land	<b>478.000</b> (2010/11)	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftszentrum</li> <li>• Gewerbe/Dienstleistungsbetriebe</li> <li>• international tätige Konzerne</li> </ul>
<b>Stadt 3</b>	Südwesten Süd-deutsch-land	<b>25.670</b> (31.12.11)	8%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewerbe/Dienstleistungsbetriebe</li> <li>• Schulen</li> <li>• Fachhochschulen</li> <li>• Verwaltungshochschule</li> <li>• Weiterführ. Bildungseinrichtungen</li> </ul>
<b>Stadt 4</b>	Südwesten Süd-deutsch-land	<b>47.800</b> (2010/11)	20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedeutendes Mittelzentrum in der Region</li> <li>• Mittelalterreichende Tradition als Handelszentrum</li> <li>• Gewerbe/Dienstleistungsbetriebe</li> <li>• Fachhochschulen und weiterführende Bildungseinrichtungen</li> <li>• niedrige Arbeitslosigkeit</li> </ul>

Tabelle 2: Untersuchungsstädte in Deutschland

#### • Stadt 1

**Geografische Lage:** Die Stadt liegt in der Mitte Süddeutschlands, an einer wichtigen Nord-Süd-Achse der nationalen und internationalen Verkehrsverbindungen.

**Einwohner:** Die Stadt hat 118.500 Einwohner (Einwohnerstatistik 2010/11). Davon

haben 44.600 Einwohner (37%) Migrationshintergrund. Diese stammen aus insgesamt 174 Ländern. Von diesem Bevölkerungsanteil haben 19.200 Personen (16,4%) ausländische Staatsangehörigkeiten. Die Bevölkerung mit MHG teilt sich wie folgt auf:

- Personen aus EU-Staaten, ca. 30%
- Personen aus der Türkei, ca. 19%
- Personen aus Afrika, ca. 3%.

Der Gesamtanteil der für diese Untersuchung relevanten Altersgruppe der 10- bis 19-Jährigen beträgt ca. 10%, davon haben ca. 50% einen Migrationshintergrund.<sup>391</sup>

**Wirtschaftliche Struktur und Ausbildungsangebote:** Die Stadt ist ein bedeutender Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort in Deutschland und im betreffenden Bundesland. Sie zählt zu den Standorten mit den besten Zukunftschancen in Deutschland.<sup>392</sup>

Die wirtschaftliche Struktur besteht aus einer Mischung von produzierendem Gewerbe und Dienstleistungsbetrieben unterschiedlicher Größen. Die Arbeitslosigkeit ist in der Stadt relativ gesehen immer gering. In der Stadt befindet sich eine traditionsreiche Universität mit vielfältigen Fakultäten, darüber hinaus mehrere Fachhochschulen und weiterführende Bildungseinrichtungen.

## • Stadt 2

**Geografische Lage:** Die Stadt liegt in der Mitte Süddeutschlands und ist Wirtschafts- und Verkehrszentrum des Bundeslandes.

**Einwohner:** Die Stadt hat ca. 478.000 Einwohner,<sup>393</sup> davon 95.000 Einwohner (20%) mit MHG und 15.200 Personen (16%) mit ausländischen Staatsangehörigkeiten. Die Bevölkerung mit MHG teilt sich wie folgt auf:

- Personen aus Ex-Jugoslawien und Balkan ca. 30%
- Personen aus EU-Staaten, ca. 24%
- Personen aus der Türkei, ca. 24%
- Personen aus Asien, ca. 10%
- Personen aus Afrika, ca. 3%<sup>394</sup>

**Wirtschaftliche Struktur und Ausbildungsangebote:** Die Stadt ist ein bedeutendes Wirtschaftszentrum in Deutschland. Die wirtschaftliche Struktur besteht aus einer Mischung von produzierendem Gewerbe und Dienstleistungsbetrieben unterschiedlicher Größen bis hin zu international tätigen Konzernen. Die Arbeitslosigkeit ist in der Untersuchungsstadt relativ gesehen immer gering. Man findet das gesamte in der Bundesrepublik angebotene Bildungsspektrum von Schulen bis Universitäten.

---

<sup>391</sup> Statistischer Jahresbericht 2012 (um die Anonymität zu wahren, wurden die Städte nummeriert).

<sup>392</sup> Forschungsinstitut Prognos 2012.

<sup>393</sup> Einwohnerstatistik 2010/11.

<sup>394</sup> Stat. Berichte des betreffenden Bundeslandes.

- **Stadt 3**

**Geografische Lage:** Die Stadt liegt im Südwesten Süddeutschlands.

**Einwohner:** Die Stadt hat ca. 25.670 Einwohner.<sup>395</sup> Davon sind ca. 1.300 Einwohner (8%) Ausländer. Die Bevölkerung mit MHG teilt sich wie folgt auf:

- Personen aus EU-Staaten, ca. 35%
- Personen aus der Türkei, ca. 32%
- Personen aus „Ex -Jugoslawien“ und Balkan, ca. 18%
- Personen aus sonstigen Ländern, ca. 15%.<sup>396</sup>

**Wirtschaftliche Struktur und Ausbildungsangebote:** Die Stadt ist ein Mittelzentrum in der Region und war lange Zeit ein wichtiger Militärstandort. Nach Abzug des Militärs ist die Stadt im Umbruch und im Vergleich zu den anderen Städten der Untersuchung eher strukturschwach. Die wirtschaftliche Struktur besteht aus einer Mischung von produzierendem Gewerbe und Dienstleistungsbetrieben unterschiedlicher Größen. In der Stadt befinden sich neben den üblichen Schulen mehrere Fachhochschulen, eine Verwaltungshochschule und weiterführende Bildungseinrichtungen.

- **Stadt 4**

**Geografische Lage:** Die Stadt liegt im Südwesten Süddeutschlands, in einer Region, wo vier Länder aneinandergrenzen.

**Einwohner:** Die Stadt hat ca. 47.800 Einwohner (Einwohnerstatistik 2010/11). Davon haben ca. 9.500 Einwohner (20%) Migrationshintergrund und ca. 7.800 Personen (16%) ausländische Staatsangehörigkeiten. Die Bevölkerung mit MHG teilt sich wie folgt auf: (Quelle: Stat. Berichte des betreffenden Bundeslandes)

- Personen aus „Ex-Jugoslawien“ und Balkan, ca. 30%
- Personen aus EU-Staaten, ca. 24%
- Personen aus der Türkei, ca. 24%
- Personen aus Asien, ca. 10%
- Personen aus Afrika, ca. 3%

**Wirtschaftliche Struktur und Ausbildungsangebote:** Die Stadt ist ein bedeutendes Mittelzentrum in der Region, mit langer bis ins Mittelalter reichender Tradition als Handelszentrum. Die wirtschaftliche Struktur besteht aus einer Mischung von produzierendem Gewerbe und Dienstleistungsbetrieben unterschiedlicher Größen. Die Wirtschaft in der Stadt ist geprägt durch einen hohen Pendleranteil aus dem Umland. Die Arbeitslosigkeit ist in der Stadt relativ gesehen immer gering. In der Stadt befinden sich mehrere Fachhochschulen und weiterführende Bildungseinrichtungen.

---

<sup>395</sup> Einwohnerstatistik 31.12.2011.

<sup>396</sup> Stat. Berichte des betreffenden Bundeslandes.

### 3.6.2 Italien

Städte	Geografische Lage	Einwohner (Stand)	Einwohner mit MHG (Stand)	Wirtschaftliche Struktur/ Ausbildungsangebote
Stadt 1	Mittelitalien	<b>191.536</b> (30.09.2013)	<b>10,5 %</b> (01.01.2011) Migranten besonders aus Asien, China (41,8%) <b>17,9 %</b> (30.09.2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zentrum der italienischen Textilindustrie</li> <li>• Produktionsbetriebe</li> <li>• Landwirtschaft</li> </ul>
Stadt 2	nördliche Grenze Mittelitalien	<b>19.435</b> (09.10.2011)	<b>10,5 %</b> (01.01. 2011) Migranten besonders aus Albanien (35,3%), und Rumänien (27,6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blumenanbau und Export</li> <li>• Papierherstellung</li> <li>• Bauunternehmen</li> <li>• wichtiges Schulzentrum</li> </ul>

Tabelle 3: Untersuchungsstädte in Italien

#### • Stadt 1

**Geografische Lage:** Die Stadt liegt in einer Region in Mittelitalien (Region entspricht einem deutschen Bundesland).

**Einwohner:** Die Stadt hat 191.536 Einwohner (Stand 30.09.2013, Statistischer Jahresbericht der Stadt 2013). Davon sind 34.267 (17,9%) Ausländer. Die Stadt hat damit einen der größten Anteile an ausländischen Bewohnern in ganz Italien. Im Untersuchungsjahr 2011 gab es 28.402 ausländische Bürger (Stand 01.01.2011, Statistischer Jahresbericht der Stadt 2011). Davon waren 10,5% Prozent Ausländer (Stand 01.01.2011) mit folgendem Anteil der Nationalitäten:

- 1,9% Bangladesh
- 2,4% Nigeria
- 5,4% Marokko
- 6,9% Pakistan
- 9,9% Rumänien
- 16,4% Albanien
- 41,8% China

1990 waren offiziell ca. 1.000 ausländische Zuwanderer registriert, 2006 waren es über 22.000. Die Dunkelziffer der nicht in der Bevölkerungsstatistik erfassten Ausländer ist jedoch relativ hoch, da sie zwar eine Aufenthaltserlaubnis, aber keinen in der Stadt registrierten Wohnsitz haben.

**Wirtschaftliche Struktur:** Die Stadt hat als Besonderheit eine lange Tradition als Zentrum der italienischen Textilindustrie. Im Zuge der Ende der 80er beginnenden Globalisierung hat deren Bedeutung aber stark abgenommen. Gleichzeitig begann der Zustrom von Migranten, besonders aus Asien, die den wirtschaftlichen Niedergang dieses Industriezweigs als Chance für ihre Ansiedelung in der Stadt nutzten. Neben der Textilindustrie ist die Umgebung der Stadt von der für Italien typischen Mischung

von mitteständischen Produktionsbetrieben und Landwirtschaft geprägt.

- **Stadt 2**

**Geografische Lage:** Die Stadt liegt ebenfalls in Mittelitalien, allerdings an der nördlichen Grenze der Region. Die Stadt hatte im Untersuchungsjahr 19.435 Einwohner (Stand 09.10.2011, Statistische Informationen der Stadtverwaltung). Davon 10,5% Ausländer (Stand 01.01.2011) mit folgendem Anteil der Nationalitäten:

- 1,3% Russland
- 1,6% Deutschland
- 2,2% Polen
- 3,3% Großbritannien
- 11,8% Marokko
- 27,6% Rumänien
- 35,3% Albanien

**Wirtschaftliche Struktur:** Die Wirtschaft dieser Kleinstadt ist geprägt von Unternehmen, die Blumen produzieren und exportieren. Außerdem sind einige Betriebe der Papierindustrie angesiedelt. Laut Statistik sind die männlichen Arbeitnehmer mit MHG vorwiegend bei Bauunternehmen, die weiblichen als Pflegekräfte für alte Menschen beschäftigt.

### **3.7 Die Erhebungssituation**

#### **3.7.1 Gruppendiskussionen in Deutschland**

In Deutschland entstanden die ersten Kontakte mit den Schulleitern im April 2011. Die zehn geplanten Gruppendiskussionen wurden in verschiedenen Schularten (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Wirtschaftsgymnasien und Muttersprachekursen) zwischen Juni 2011 und Juni 2012 durchgeführt. Von den zehn geplanten und durchgeführten wurden nur sechs Gruppendiskussionen ausgewählt und ausgewertet. Die Dauer der Gruppendiskussion lag dabei in Bereichen zwischen 18,59 und 52,16 Minuten.

Die Rektoren der Schulen waren persönlich mit der Autorin in den verschiedenen Klassen, um die freiwilligen Teilnehmer zu suchen und die Autorin vorzustellen. Die Erhebung wurde in vier deutschen Städten durchgeführt (klein, mittelgroß, groß).

Vier der zehn Gruppendiskussionen in Deutschland wurden in den Muttersprachekursen für Italienisch durchgeführt. Die Schüler dieser Gruppen hatten alle italienischen Migrationshintergrund. Für die Erhebungen in den Muttersprachekursen war es schwierig und langwierig, von den zuständigen Ämtern die Genehmigung zu erhalten.

Am Ende wurden nur zwei von vier Gruppendiskussionen ausgewertet, da die anderen den vorgegebenen Kriterien und Themen nicht entsprachen.

### 3.7.2 Gruppendiskussionen in Italien

Die Kontakte mit den Schulen in Italien entstanden ebenfalls im April 2011. Die geplanten zehn Gruppendiskussionen konnten zwischen Oktober 2011 und April 2012 vollständig durchgeführt werden. Für die weiteren Forschungen wurden davon nur sechs Gruppendiskussionen ausgewählt und ausgewertet.

Die Rektoren (Dirigenti scolastici) der italienischen Schulen erklärten sich von Anfang an bereit, die vorliegende Forschung zu unterstützen und setzten die Autorin mit den zuständigen Ausländerbeauftragten (Referente degli alunni stranieri) in Kontakt. Die Ausländerbeauftragten unterstützten die Verfasserin in vielfältiger Weise bei der Kontaktaufnahme und Organisation der GD. Die Erhebung wurde in Italien in zwei Städten durchgeführt (klein und mittelgroß).

### 3.7.3 Bereitschaft zur Teilnahme

Es ist hier noch einmal festzuhalten, dass die Suche nach Schülern, die an den Gruppendiskussionen teilnehmen wollten, relativ unkompliziert war. Es fanden sich viele Schüler, die sofort ihre Bereitschaft zur Teilnahme erklärten. Als sehr hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Kooperation der deutschen und italienischen Rektoren zu erwähnen. Wohingegen sich das bei den Muttersprachekursen etwas problematischer gestaltete, da die zuständigen Ämter für die Genehmigungen länger brauchten, als angenommen. Aus der folgenden Tabelle ist der zeitliche Projektablauf ersichtlich:

Ablauf	Zeitspanne
Kontakte mit deutschen und italienischen Schulen	April/Mai 2011
Erste Phase der Datenerhebung Deutschland	Juli 2011 Gruppendiskussion (Stichprobe)
Erste Phase der Datenerhebung Italien	Oktober 2011 – 10 Gruppendiskussionen
Erste Auswahl der GD Italien	Dezember 2011–Januar 2012
Zweite Phase der Datenerhebung Deutschland	März/Juli 2012 – 10 Gruppendiskussionen
Datenaufbereitung Transkription	August/Dezember 2012
Datenausw./Codieren qualitative Inhaltsanalyse	Januar/Oktober 2013

Tabelle 4: Ablauf der Untersuchung im Überblick

### 3.8 Datenaufbereitung: Transkription

*„Durch Erhebungsverfahren versucht man der Realität Informationen zu entlocken, aber dazu muss das Material zunächst festgehalten, aufbereitet und geordnet werden, bevor die Auswertung erfolgen kann.“<sup>397</sup>*

Für die qualitativ orientierte Forschung ist die Deskription ein wichtiges Instrument, d.h. die genaue Beschreibung des Gegenstandes der Forschung. Das aufgezeichnete Gespräch wird in Form eines geschriebenen Textes, der Transkription, abgebildet.

Das Wort *„Transkription (lat. trans-scribere=umschreiben) bedeutet das Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form. Meist handelt es sich dabei um Gespräche, Interviews, Diktate oder Filme. Transkription bedeutet dabei immer das schlichte Abtippen des Aufgenommenen von Hand.“<sup>398</sup>* Damit lassen sich Textstellen vergleichen und einzelne Aussagen in ihrem Gesprächszusammenhang wahrnehmen. Die wörtliche Transkription ist die Grundlage einer anschließenden Auswertung.<sup>399</sup>

Es gibt unterschiedliche Techniken für die Transkription. Die vorliegende Datenaufbereitung basiert auf dem einfachen Transkriptionssystem.<sup>400</sup> Allerdings wurden nicht alle Transkriptionszeichen<sup>401</sup> übernommen, sondern in mittlerer Genauigkeit transkribiert. Ein Transkript sollte ökonomisch zu erstellen, leicht lesbar und am Computer problemlos realisierbar sein. Aber es sollte gleichzeitig die relevanten Merkmale der Interaktion möglichst präzise und eindeutig erfassen.<sup>402</sup> Die Transkriptionen wurden mittels des Transkriptionsprogramms „F5audio“ von Dresing & Pehl (2009) vorgenommen.<sup>403</sup>

Zu Aufbereitung der verbalen Daten wurden als erstes folgende Schritte durchgeführt: Die Gruppendiskussionen wurden mit einem Aufnahmegerät (iPhone) festgehalten und anschließend als Audiodateien in den Computer übertragen. Dadurch war es möglich, die Gruppendiskussionen am Computer abzuhören, zu steuern und gleichzeitig die Gruppendiskussionen im Textprogramm zu transkribieren.

Von zwölf Gruppendiskussionen wurden vollständige Rohtranskripte angefertigt, sechs auf Deutsch und weitere sechs auf Italienisch. Lange Sprechpausen wurden durch drei Auslassungspunkte transkribiert und dadurch kenntlich gemacht. Auf die Transkription von Betonungen, kurzen Sprechpausen o.Ä. wurde bewusst verzichtet, da allein die Gewinnung von Informationen das Ziel der Gruppendiskussion war. Linguistische Fra-

---

<sup>397</sup> Mayring 2002, S. 85.

<sup>398</sup> Dresing/Pehl 2009.

<sup>399</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 89.

<sup>400</sup> Dresing/Pehl 2012.

<sup>401</sup> Vgl. Anhang: Transkriptionsregeln. So hat die Verfasserin z.B. die Veränderung der Lautstärke und der Sprechgeschwindigkeit nicht in Form von Transkriptionszeichen vermerkt, sondern diese als paraverbale Ereignisse in Klammer angegeben.

<sup>402</sup> Lucius-Hoene/Deppermann, 2002, S. 312ff.

<sup>403</sup> Dresing/Pehl 2009.



gestellungen, wie etwa die Organisation von Sprache, standen dabei nicht Vordergrund.<sup>404</sup>

Die angewandte Technik hat den Vorteil, dass während der Interpretationsarbeit bei der Codierung oder der Erarbeitung von Feinanalysen auf die Audiodateien zugegriffen werden kann, um entsprechende Interviewstellen ‚nachzuhören‘. Auf diese Weise ist es auch möglich, die parasprachlichen und prosodischen Signale wie Betonung, Lautstärke, Geschwindigkeit usw. zu überprüfen und in die Analyse einzubeziehen. Durch die vollständige Transkription konnte jederzeit auf das bereits nachfolgende Datenmaterial zugegriffen und Annahme sowie entwickelte Kategorien überprüft werden. Nachstehend die wichtigsten Verschriftungsregeln:

*Pausen:*

- (.) kurze Pause
- (..) mittlere Pause
- (...) längere Pause

*Sonstige Konventionen:*

- (hustet, lacht,...) außersprachliche Handlungen, Stimmungen
- (...) unverständliche Passagen

*Um die Anonymität zu gewährleisten, wurden eingesetzt:*

- ‚X‘ als Platzhalter für die Benennung einer Stadt oder einer Schule
- ‚XY‘ als Platzhalter für die Benennung einer Person oder Lehrperson
- ‚A‘, ‚B‘ usw. oder B1-B2-B3... für namentlich genannte Mitschüler
- m = männlich (ital. m=maschile)
- w/f = weiblich (ital. f=femminile)
- I/Y für Interviewer

Unterstrichene Worte haben eine sinnrelevante Betonung.

### **3.9 Datenauswertung**

Die Auswertung der gesammelten Daten erfolgte schließlich, wie schon erwähnt, auf den Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002; 2008; 2009). Der Text wird nach dieser Vorgabe nicht in seiner Gesamtheit als geschlossene Einheit interpretiert, sondern es werden nur die relevanten Teile aus dem Ausgangstext entnommen bzw. extrahiert.<sup>405</sup>

---

<sup>404</sup> Vgl. Flick, 1995a, S.161; Meyer, 1989, S. 82.

<sup>405</sup> Gläser/Laudel 2009, S. 199.

Unter Anwendung dieser Methode (vgl. Kapitel 3.3.2) ist es möglich, die Daten aus der Gruppendiskussionen methodisch kontrolliert und präzise zu analysieren,<sup>406</sup> „ohne vor-schnelle Quantifizierungen vorzunehmen“<sup>407</sup>. Auswertung bedeutet hier, sich an die vorliegenden Daten heranzuarbeiten und unter den Gesichtspunkten der Forschungsfrage neu zu strukturieren. Die Auswertung der Daten läuft zeitlich parallel zur Datenerhebung und ist letztlich nicht von ihr zu trennen.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird als eine im Forschungsprozess eigenständige Phase definiert<sup>408</sup> und hat keinen Einfluss auf den Prozess der Datenerhebung. Diese ist mit Beginn des Analyseprozesses abgeschlossen. Mayring unterscheidet drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse:

1. **Zusammenfassung:** In einem ersten Durchgang ist das Datenmaterial so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erkennbar bleiben.
2. **Explikation:** Im nächsten Schritt wird zu unverständlichen und unklaren Textstellen zusätzliches Datenmaterial gesucht, das eine Klärung dieser Textstellen ermöglicht.
3. **Strukturierung:** Im letzten Durchgang werden bestimmte Aspekte aus dem Datenmaterial herausgefiltert, nachdem vorher Kriterien bzw. Kategorien erstellt wurden. Damit wird anhand dieser Kategorien ein Querschnitt durch das Material gelegt und bewertet.<sup>409</sup>

Die Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse folgt nach festgelegten Ablaufmodellen, wodurch das Verfahren nachvollziehbar und leicht erlernbar ist.<sup>410</sup> Das Kategoriensystem bildet das Zentrum der Analyse. Durch Überarbeitung und flexible Anpassung der Kategorien an das generierte Datenmaterial in Rückkopplungsschleifen wird erreicht, dass dies nicht zu statisch ausfällt.<sup>411</sup> Durch das regelmäßige Aufarbeiten lassen sich Gütekriterien besser anwenden.<sup>412</sup> Außerdem lassen sich durch eine Auswertung anhand der Kategorien Ergebnisse anschließend besser vergleichen. Auch größere Datenmengen können mit dieser Technik gut bearbeitet werden.<sup>413</sup>

Die systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten bzw. eine induktive Kategorienbildung ist nach Mayring<sup>414</sup> ein wichtiger Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse. Für die Kategorienbildung muss ein Selektionskriterium bestimmt werden, das wiederum ein deduktives Element darstellt, das anhand der Analyse begründet werden muss. Ist eine zur Kategorie passende Teststelle gefunden, wird sie darunter subsu-

---

<sup>406</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 114.

<sup>407</sup> Mayring 2009, S. 469.

<sup>408</sup> Kuckartz 2007.

<sup>409</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 115; Mayring 2008, S. 58f.

<sup>410</sup> Mayring 2009, S. 474.

<sup>411</sup> Mayring 2009, S. 474.

<sup>412</sup> Vgl. Mayring 2009, S. 474.

<sup>413</sup> Vgl. Mayring 2009, S. 474.

<sup>414</sup> 2002, S. 115.

miert. Wenn die neue Textstelle die allgemeine Kategoriendefinition erfüllt, aber zu den bereits induktiv gebildeten Kategorien nicht passt, wird daraus induktiv eine neue Kategorie erzeugt.<sup>415</sup>

### **3.9.1 Vorgehensweise**

Nach der vollständigen Transkription der zwölf Gruppendiskussionen wurden nacheinander die einzelnen Gruppendiskussionen gelesen und kategorienbegründende Passagen im Transkript markiert (Codieren). Dabei wurde auch nach einer besonders markanten und zum Thema passenden Aussage des jeweiligen Gruppendiskussionspartners gesucht und der Analyse vorangestellt (Ankerbeispiele). Die anschließende kurze Zusammenfassung für jede Gruppe – gemäß dem ersten Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse – dient einer Einschätzung der jeweiligen Gruppe.

In einem zweiten Schritt erfolgte dann ein stichpunktartiges Resümee der gesamten Gruppendiskussion. Daraufhin wurde für alle Gruppendiskussionen ein Kategoriensystem entwickelt. Das endgültige Kategoriensystem (siehe Anhang) besteht aus 19 Kategorien und sechs Subkategorien. Die Bereiche, die sich aus der Forschungsfrage ergeben sowie der daraus entwickelte Leitfaden bildeten dafür zunächst die Grundlage. Das Kategoriensystem wurde durch neue Kategorien (oder Subkategorien) ergänzt, sobald die Diskussionspartner weitere interessante Bereiche ansprachen, die zu neuen Kategorien führten.

Die Explikation von unverständlichen Textstellen konnte fast immer durch erneutes Anhören des aufgezeichneten Gesprächs und durch nochmaliges genaues Durchlesen des Transkriptes erreicht werden.

Die dritte Phase der Strukturierung bedeutete schließlich eine Sammlung von relevanten Daten zu jeder der aufgestellten Kategorien.<sup>416</sup> Die Zusammenfassungen zu den einzelnen Kategorien wurden jeweils mit Zitaten (Ankerbeispielen) aus den Gruppendiskussionen untermauert, womit zusätzlich die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Kategorien belegt werden konnte. Da manche Aussagen unter mehreren Kategorien subsumiert werden konnten, wurden sie in beide Kategorien aufgenommen. Die Zusammenstellung von relevanten Daten in einer Auswertungstabelle sieht beispielsweise wie in Tabelle 5 aufgezeigt aus:

---

<sup>415</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 115ff.

<sup>416</sup> Vgl. Mayring 2002, S. 118f.

Zeile	Gruppe 4 Seeigel Kategorien	Generalisierung	Reduktion	Ankerbeispiele
35-57	K2: Schule für Schüler mit Migrations- hintergrund	Manche Schüler haben ein gutes Gefühl in der Schule, andere fühlen sie sich diskriminiert und vernachlässigt	B5 w: „... ich persönlich fühl mich ... hier in der deutschen Schule schon wohl“  B1 w: Also in der Schule fühl ich auch wohl ... die Lehrer sind auch normal. Aber wenn ein Ausländer halt nicht so perfekt Deutsch sprechen kann, zum Beispiel, dann sagt man, ja, du sprichst deine eigene Sprache und sagst nicht ... also, du kannst wenig Deutsch. Und das stört mich halt.  B7 m: ... ich fühl mich hier in der deutschen Schule nicht wohl, weil man .... in manchen Fä- chern von den Lehrern vernach- lässigt wird.	<i>„... ich persönlich fühl mich ....wohl...“</i>  <i>„ich fühl mich... nicht wohl, weil .... in man- chen Fächern von den Lehrern ver- nachlässigt wird.“</i>
58-90	K3: Beziehung zu den Lehrern	Die Lehrer einer- seits bemühen sich mit den Schüler indem auch die Fremd- sprache lernen, andererseits im Religionsunter- richt sie reden z.B. über die Muslime, als ob die alle Extremis- ten wären.	B6 m: „Ja, ich find, die Lehrer, die sind schon ganz okay, aber ... in manchen Fächern find ich irgendwie, dass man ... diskrimi- niert wird, zum Beispiel bei Deutsch oder so. ... in manchen Fächern ... über Religion ... viele schlechte Sachen gesagt wer- den ... also auch von den Leh- rern, nicht nur von den Schü- lern.“	<i>B2 w: „... ich find, manchmal in der deutschen Schule, gibt's auch ein paar Lehrer, die ganz nett sind, aber es gibt auch Lehrer, die tun halt sozusagen dis- kriminieren“</i>

Tabelle 5: Inhaltsanalyse nach Mayring – Auswertungstabelle (eigene Darstellung)

Jede Auswertung erfuhr dann noch einmal die Zusammenstellung ihrer prägnantesten Aussagen. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppendiskussionen wurden abschließend in der vergleichenden Analyse herausgearbeitet, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede klar gemacht werden konnten.

### 3.9.2 Forschungsreflexion

Die im Vorfeld der Untersuchung gehegte Sorge, es könnte sich vielleicht ein Engpass bei der Rekrutierung der Interviewpartner ergeben, erwies sich als unbegründet. Schon kurz nachdem die Autorin zuerst telefonisch und später persönlich die Rektoren in Deutschland und Italien kontaktiert hatte, setzten sich genügend Schüler mit ihr in Verbindung und erklärten sich zu einer Gruppendiskussion bereit. Die vorliegenden Ergebnisse der Untersuchung können aber aufgrund der oben dargestellten Zusammenfassung nicht als repräsentativ für alle Schüler mit Migrationshintergrund angesehen werden. Sie bieten jedoch einen Einblick in die persönlichen Eindrücke, Erfahrungen, Erlebnisse und Erkenntnisse mancher Schüler mit Migrationshintergrund, die in den

Jahren 2011/2012 die Schulen in Deutschland und Italien besuchten.

Bei der Durchführung der Gruppendiskussionen selbst ergaben sich keine Probleme. Alle Gespräche fanden in den jeweiligen Schulen statt. Außer den Interviewten und der Autorin waren keine weiteren Personen anwesend – weder Lehrer noch andere Personen der jeweiligen Schule. Somit war gewährleistet, dass die Gruppendiskussionen spontan und ohne Befürchtungen vor Auswirkungen durch die Schule bei etwaigen negativen Äußerungen ablaufen konnten. Die Interviews fanden im gewohnten Umfeld der Schüler statt, in dem sie auch ihren Alltag erleben und sich wohlfühlen. Eine weitere Befürchtung, dass die Befragten nicht in dem gewünschten Ausmaß über ihre persönlichen Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf ihren Alltag in der Schule und Probleme mit Migration und Schule Auskunft geben werden, erwies sich ebenso als grundlos. Ganz im Gegenteil: Der Großteil der befragten Schüler schilderte die persönliche Erfahrung mit Migration und Schule sehr ausführlich und umfangreich. Daraus ergab sich die Problematik, dass die ursprünglich vorgesehene zeitliche Eingrenzung von 30 bis 45 Minuten pro Interview einige Male nicht einzuhalten war. So dauerten drei der zwanzig Gruppendiskussionen länger als eine Stunde.

Die ursprünglich geplante kommunikative Validierung konnte aus zeitlichen und räumlichen Gründen nicht durchgeführt werden.

Abschließend kann konstatiert werden, dass sich die Methode der Gruppendiskussion als sehr geeignet für die vorliegende Untersuchung herausgestellt hat. Aufgrund der Offenheit der Befragungsstruktur auf der einen Seite und der Offenheit der Interviewpartner auf der anderen Seite konnte eine große Vielfalt an Daten gewonnen werden.

## 4 Einzelanalyse der Gruppendiskussionen

In diesem empirischen Teil der Arbeit sollen zwölf der geführten Gruppendiskussionen (sechs in Deutschland und sechs in Italien) auf Grundlage des Auswertungsverfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002; 2008; 2009) analysiert und ausgewertet werden. Die zwölf Gruppendiskussionen wurden vollständig codiert und die Textstellen zum Vergleich herangezogen.

Um die Anonymität der Befragten und der Städte der Erhebungen zu gewährleisten, wurden die realen Namen der Interviewpartner oder sonstige reale Namen von Personen (Lehrer etc.) sowie die Namen von Orten, Schulen etc. durch die folgenden Codenamen ersetzt:

- Schülernamen: A-B-C usw. oder B1-B2-B3...
- m: männlich/maschile (männlich auf Italienisch)
- w/f: weiblich/femminile (weiblich auf Italienisch)
- Orte oder Schulen: X
- Namen von (Lehr-)Personen: XY
- I/Y: Interviewer

GD: Gruppendiskussionen

MHG: Migrationshintergrund

HS: Hauptschule, RS: Realschule, GY: Gymnasium, WiGY: Wirtschaftsgymnasium

S.M.: Scuola Media (Mittelschule), S.S.: Scuola Superiore (Oberstufe)

Die 12 Gruppen wurden mit den folgenden Namen gekennzeichnet:

Deutschland	Italien
Gruppe 1 <b>Oktopus</b>	Gruppe 7 <b>Seestern</b>
Gruppe 2 <b>Koralle</b>	Gruppe 8 <b>Seerobbe</b>
Gruppe 3 <b>Pinguin</b>	Gruppe 9 <b>Riffhai</b>
Gruppe 4 <b>Seeigel</b>	Gruppe 10 <b>Seepferdchen</b>
Gruppe 5 <b>Schildkröte</b>	Gruppe 11 <b>Krabbe</b>
Gruppe 6 <b>Delfin</b>	Gruppe 12 <b>Sägefisch</b>

Tabelle 6: Liste der befragten Gruppen Deutschland/Italien

### 4.1 Ausführliche Analyse in Deutschland

Die folgenden sechs Gruppendiskussionen der Kapitel 4.1.1 bis 4.1.6 wurden vollständig und ausführlich in allen erzeugten Kategorien untersucht. Zur Veranschaulichung werden die Auswertungsergebnisse durch ausgewählte Zitate (Ankerbeispiele) aus

den Gruppendiskussionen ergänzt. Die zwölf Gruppen der durchgeführten Gruppendiskussionen werden mit den Zahlen von 1–12 bezeichnet und bei der Nennung der Kategorien sowie Zitaten (mit Zeile) angegeben. Das Kategoriensystem befindet sich in Anhang.

#### **4.1.1 Gruppe 1: Oktopus, 13.7.2011**

Diskussionsdauer: 52,16 Minuten. Die Gruppe Oktopus besteht aus zehn Schülern (15–17 Jahre) einer Realschule in einer Stadt in Süddeutschland mit verschiedenen Migrationshintergründen (Nigeria, Kasachstan, Kroatien, Serbien, Türkei, Russland, Italien, Griechenland). Die meisten Schüler dieser Gruppe haben keinen deutschen Pass und nur manche der Befragten eine doppelte Staatsbürgerschaft. Alle Schüler, bis auf einen Schüler aus Kasachstan, sind in Deutschland geboren.

Die Gruppendiskussionsaussagen sind durch induktives sowie deduktives Vorgehen in folgenden Kategorien gebündelt:

- Alltag in der Schule
- Beziehung zwischen den Schülern
- Diskriminierungserlebnisse
- Sprachliche Kompetenzen
- Bedeutung der Herkunft für den schulischen Alltag
- Beziehung zu den Lehrern
- Tradition
- Stellenwert des Schulerfolgs für Jugendliche mit Migrationshintergrund
- Lebensgefühl in Deutschland
- Religion

##### **4.1.1.1 Darstellung der Ergebnisse**

###### **▪ K7: Alltag in der Schule**

Die befragten Schüler sagen, dass sie in der Schule gleich behandelt werden. Nur den Schülern (mit MHG) wird manchmal geholfen, wenn sie Schwierigkeiten mit der Sprache haben.

(Z.9-12): #00:00:38-6# B3: *„Ja wir werden gleichbehandelt, wie...wie alle anderen auch, also wie die Deutschen [...]. Nur, uns wird halt manchmal geholfen, wenn wir Schwierigkeiten bei der Sprachen haben. Also...ja.“*

###### **▪ K6: Diskriminierungserlebnisse**

Die befragte Schülerin B4 sagt, dass es Streit und Aggression gibt zwischen den Schülern (deutsche und Schüler mit MHG), weil die Deutschen beleidigen,

(Z.13): #00:01:01-3# B4: „Manchmal gibt's halt schon Streit zwischen den Schülern, weil ... da sagen halt die Deutschen zum Beispiel, ja ‚Scheiß Ausländer, ihr gehört hier nicht rein‘ und ‚Ausländer raus‘, aber das kommt allerdings nicht oft vor.“

Nicht so ernst genommen werden Situationen, wenn durch sprachliche Fehler der Schüler mit MHG im Deutschen lustige oder missverständliche Ausdrücke entstehen. Ein Schüler aus Nigeria sagt, dass Schüler mit MHG wegen ihrer Hautfarbe manchmal diskriminiert werden.

Die Roma-Schüler dieser Gruppe haben negative Erfahrungen mit deutschen Mitschülern.

(Z.70): #00:04:22-8# B3: „Wir hatten auch mal in der Klasse Streit, wenn... .. ein Deutscher halt was gegen Ausländer gesagt hat, also speziell gegen ähm ... Zigeuner, also Roma.“

In der Schule gibt es immer Vorurteile/Gerüchte, gegenüber Menschen aus anderen Ländern zum Beispiel: Zigeuner wohnen in Wohnmobilen, Kroaten kommen aus einem Land, wo gerade Krieg herrschte. Die Russen trinken zu viel, auch die Kroaten. Die Türken sind alle dumm und haben ein dummes Verhalten, sie können sich alle nicht so gut benehmen. Aber die Schüler sagen, dass es dumme Menschen überall, auch in Deutschland gibt. Es ist nur eine Frage der Erziehung, was die Familien als Werte vermitteln.

(Z.82): #00:05:32-6# B3: „Ja, das sind auch immer so Gerüchte, die man von verschiedenen Ländern hört, zum Beispiel auch von Zigeunern, dass sie in Wohnwagen wohnen, ...“

(Z.85): #00:05:37-9# B3: „...von Kroaten halt wieder andere, dann von Türken. Gibt's immer so anderes. Aber nicht jeder ist so. Es gibt zwar Fälle, und vielleicht war das auch früher so. Aber das ändert sich ja auch alles. Zum Beispiel wir Kroaten ja ... für uns heißt es immer Dorf und ihr habt kein Haus und äh ... euer Land sieht wie aus, wie frisch aus dem Krieg. Unser Land ist frisch aus dem Krieg. Aber wir versuchen auch das Beste draus zu machen. Dort haben jetzt auch alle Häuser und so. Natürlich sind wir ärmer als Deutschland oder so. Aber das heißt nicht, dass wir nicht leben können ... oder keine Häuser haben oder so auf der Straße wohnen. Das sind halt so Vorurteile, die manche haben, und damit der ... zum Beispiel nichts mit der jeweiligen Person zu tun haben wollen. Ah, die wohnt sowieso im Wohnwagen und so.“

#### ▪ K4: Sprachliche Kompetenzen

Schüler, die in Deutschland im Kindergarten waren, können gut Deutsch sprechen. Für die Schüler, die später nach Deutschland gekommen sind, ist Fernsehen eine große Hilfe gewesen, um Deutsch zu lernen. Ein Schüler aus Kasachstan, B5, berichtet, dass



Fernsehen zum Erlernen der deutschen Sprache angeschaut wird. Er hat zumindest am Anfang seines Aufenthalts in Deutschland diese Erfahrung gemacht.

(Z.58-59): #00:03:35-2# B5: *„Also ich hab zuerst viel Fernsehen geschaut, um die Sprache zu lernen. Ja, und hab ungefähr ein Jahr ... Filme gekuckt ...“*

Schüler mit schlechten Sprachkenntnissen verhalten sich ruhig und zurückhaltend im Unterricht. Man erlebt in der Schule aber auch, dass Schüler mit Migrationshintergrund wegen der Sprache verspottet werden, obwohl die Sprachkenntnisse gut sind. Die Eltern der befragten Schüler, besonders die Mütter, können nicht so gut Deutsch, obwohl sie sehr lang in Deutschland leben. Zu Hause wird zwischen den Geschwistern Deutsch und mit den Eltern die Herkunftssprache gesprochen:

(Z.167): #00:10:20-4# B4: *„...Also ja, bei uns ist halt so, wir sprechen zu Hause beides, Kroatisch und Griechisch und Deutsch halt, alles gemischt. Mit meinen Geschwistern red ich halt Deutsch und mit meinen Eltern Kroatisch und Griechisch. Weil sonst verstehen wir uns nicht so gut, wenn wir auf Deutsch reden. Weil die's nicht so gut können.“*

(Z.174): #00:10:52-6# B1: *„Ja, also wir reden auch zu Hause so Misch, manchmal Roma, manchmal Jugoslawisch, manchmal Deutsch. Zum Beispiel wenn wir auch Sätze bilden, dann red ich zum Beispiel die Hälfte Deutsch, die andere Hälfte red ich Jugoslawisch oder auf Roma halt. Und ja, und meine Eltern können eigentlich ... mein Vater kann eigentlich nicht so gut Deutsch, aber der versteht's halt. Und meine Mutter ähm ... die kann eigentlich schon besser als mein Vater, aber jetzt auch nicht perfekt.“*

- K14: Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)

#### 4) Subkategorie: Unterschiede zu einheimischen Altersgenossen

Man hat deutsche Freunde, aber auch gerne Freunde mit dem gleichen MHG. Das Verhältnis und der Zusammenhalt der ausländischen Schüler untereinander sind besser als zu den deutschen Schülern.

(Z.320): #00:18:33-3# B3: *„Wir verstehen uns auch mit den Deutschen sehr gut. Aber man sieht einfach, dass die Ausländer mehr zusammenhalten und sich viel besser verstehen als mit den Deutschen. Natürlich ist es nicht so, dass wir mit denen streiten. Aber das merkt man halt einfach auch ...“*

In der Klasse bilden sich immer zwei Gruppen: die Deutschen und die Ausländer. Die deutschen Schüler verhalten sich arrogant, wenn sie bessere Noten bekommen. Deutsche Schüler haben kein Verständnis für die religiösen Verbote für türkische Schüler (Rauchen, Alkoholtrinken, Sex).

(Z.347-351): #00:19:28-5# B4: *„Oder zum Beispiel auch mit dem Glauben von zum*

*Beispiel Türken. Die haben ja muslimischen Glauben und die Deutschen den christlichen. Und dann, wenn sie sagen, ‚Ja, wir dürfen das nicht wegen unserem Glauben‘, dann heißt das ja auch immer, ‚Öh ja ... was ist das jetzt schon wieder, was hat ...‘“*

Beim Thema Sexualität verhalten sich deutsche Schüler sehr frei im Vergleich zu kroatischen oder im Allgemeinen muslimischen Schülern. Deutsche Eltern sind liberaler gegenüber Verhütung und sind einverstanden, wenn ihre Kinder Verhütungsmittel verwenden.

(Z.359-365): #00:20:03-8# B3: *„also bei den Kroaten auch in der Bibel steht ähm ... dass man zum Beispiel keine Verhütung benutzen soll. Also und das heißt also erst ähm ... Sex nach der Ehe. Und das ist bei den Muslimen auch so. Und bei den Deutschen ist halt schon normal, dass die's mit 14, 15 machen und so. Und wir stehen dann immer mit offenem Mund da und denken uns ... und die Eltern erlauben das.“*

Es wird von Schülern mit MHG beklagt, dass sie nach dem Aussehen der Bekleidung beurteilt werden. ‚Reiche‘ deutsche Schüler verspotten die Schüler mit MHG wegen ihrer unmodischen Bekleidung, was auch mit arm gleichgesetzt wird:

(Z.489-490): #00:26:16-5# B4: *„Und dann kommen immer solche Kommentare, ‚Ja geht zurück‘; ‚Ihr habt kein Geld‘...“*

Deutsche Mädchen tragen provokantere Kleidung als die mit MHG. Erstere pflegen auch andere, offenere und aktivere Umgangsformen mit Jungen. Deutsche Schüler trinken und kiffen. Mädchen mit weiter, traditioneller Kleidung wollen nicht kritisiert und herabgesetzt werden. Die Kommentare der deutschen Schüler dazu werden als verletzend empfunden. Auch Äußerungen zu körperlichen Besonderheiten bei Schülern mit Migrationshintergrund, wie Übergewicht oder kleiner Körperwuchs, werden als beleidigend empfunden. Dies würde aber auch bei deutschen Schülern vorkommen.

Wenn Schüler mit Migrationshintergrund nicht an Klassenfahrten teilnehmen, werden sie als arm bezeichnet. Dies wird als sehr beleidigend empfunden. Im Allgemein werden viele ausländische Schüler gemobbt. Deutsche Schüler werden als geizig bezeichnet, Teilnahmen an kostenlosen Veranstaltungen würden von diesen bevorzugt. Im Gegensatz dazu teilen Schüler mit Migrationshintergrund gerne mit anderen.

#### ▪ K3: Beziehung zu den Lehrern

Es wird behauptet, manche Lehrer diskriminieren nur, weil die Schüler keine Deutschen sind. Die Lehrer achten vorwiegend auf Fehler der Schüler mit MHG, gegenüber den Fehlern der deutschen Schüler sind die Lehrer toleranter. Lehrer machen auch rassistische Witze. Aber es gibt auch Lehrer, die wirklich helfen. Aufgrund ihres Alters und ihrer Erfahrung wird von den Lehrern Verständnis für die Probleme der Schüler mit MHG erwartet und keine Herabwürdigung:

(Z.265): #00:16:17-0# B4: „Ja, aber es gibt aber auch (00:16:17-5) immerhin andere Lehrer, die einem versuchen, dann wirklich zu helfen.“

(Z.272): #00:16:23-0# B4: „Also es gibt zwei verschiedene Arten von Lehrern. Manche sind halt wirklich so, denen ist's egal, und die machen einen noch fertig und runter, und die anderen helfen einem nur, wo's geht. Und ich mein, wir sind glaub alle hier in der Schule und bemühen uns, das so gut wie ... wie's geht, hinzukriegen.“

(Z.284): #00:17:19-2# B7: „Ich denk mir, ich versteh das einfach nicht, wieso. Weil die ... die sind ja schon älter und haben ja auch Erfahrungen gesammelt und so. Und dann kommt so was halt. Ich erwarte halt, dass die mir was beibringen und mich nicht auf psychische Weise fertigmachen.“

Ein Schüler beklagt sich, dass bei besonderen Vorkommnissen immer er zuerst angesprochen wird:

(Z.636-638): #00:34:02-5# B7: „Wenn zum Beispiel irgendwas fehlt oder irgendwas falsch ist, dann schaut der Lehrer immer mich als Erstes an. ... immer. Das ist immer“

Schüler mit MHG werden von den Lehrern anders angesprochen als deutsche Schüler, sie werden angeschrien und herabgesetzt.

#### ▪ K18: Tradition

Wenn die ausländischen Jugendlichen eine/n Freund/Freundin haben, bekommen sie Probleme mit den Eltern, weil diese sie für zu jung halten.

(Z.379-380): #00:20:52-5# B3: „‘Ja, ich hab einen Freund, der schläft bei mir, ich brauch die Pille‘ oder so. Bei uns kommt's halt gar nicht in Frage.“

Erst ab einem Alter von ca. 20, nach Beendigung einer Ausbildung, können Freunde/Freundinnen den Eltern vorgestellt werden. Vorher wird es verheimlicht (Z.389-392).

Auch geschichtlich begründete „*Feindschaften*“ zwischen Staaten und Religionen werden auf die Beziehungen zwischen Schülern mit MHG übertragen. So lehnen zum Beispiel griechische Eltern einen türkischen Freund ab und umgekehrt.

(Z.422-423): #00:22:54-6# B3: „wegen dem Glauben. Weil Türken haben ja ... sind ja Muslime, und die haben ja einen anderen Glauben wie die Christen.“

Als christliches Mädchen ist es aus Glaubensgründen unmöglich, einen Türken kirchlich zu heiraten. Noch ein Thema verbunden mit Tradition ist, dass in ausländischen Familien sehr viel zu Hause mit frischen Produkten, wie in der Heimat gekocht wird. Deutsche Schüler würden berichten, dass Deutsche viel öfter in Restaurants zum Essen gehen und zu Hause es oft Fertiggerichte gibt.

▪ K5: Stellenwert des Schulerfolgs

1) Subkategorie: Schulerfolg für Jugendliche mit Migrationshintergrund (eigene Bildungsaspirationen)

2) Subkategorie: Bildungsaspirationen der Eltern

Für die Eltern der Schüler mit MHG ist der Schulabschluss als Bestätigung für den erwarteten Schulerfolg, besonders als Ausländer, wichtig. Auch als Grundlage für die spätere finanzielle Eigenständigkeit der Kinder ist der Schulerfolg als wichtig erachtet:

(Z.455-463): #00:24:31-6# B4: *„Also unseren Eltern vor allem unseren hier, ist es wichtig, dass wir einen Schulabschluss haben und dass wir nicht dumm dastehen, weil unsere Eltern wissen, was wir können. Das heißt immer (... ..) ‚Ja, die Ausländer sind so dumm, die kriegen sowieso nichts zustande.‘ Und dann, ich find, also meinen Eltern ist es auch wichtig, dass ich einen Schulabschluss hab, auch einen guten Schulabschluss hab, damit ich erstens in meinem Leben keine Probleme hab, dass ich keine Geldprobleme hab und dass es auch nicht immer heißt, ja, die Ausländer sind so dumm, die können sowieso nichts.“*

▪ K9: Lebensgefühl in Deutschland

3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund

Eine Schülerin berichtet, dass ihre Familie wegen des Krieges und der Arbeitslosigkeit aus Kroatien weggezogen ist. Eine andere erzählt, dass ihre kroatischen Eltern in Deutschland sich kennengelernt haben und wegen des Krieges nicht zurückgegangen sind. Sie wurde dann in Deutschland geboren. Sie fühlt sich sehr wohl hier, mag die Menschen und den Staat. Sie will aber zurück nach Kroatien, wenn sie älter wird, kann diesen Wunsch aber nicht begründen. Eine griechische Schülerin sagt, dass Deutschland als reiches Land anderen, ärmeren Ländern helfen könnte; diese Länder sollten nicht kritisiert werden. Sie fühlt sich als Griechin verspottet, ist aber für die Verhältnisse und die Politik in ihrem Herkunftsland nicht verantwortlich, weil sie in Deutschland lebt (Z.853-858).

Ein Schüler aus Nigeria sagt, dass Deutsche alle Afrikaner als arm betrachten. In den afrikanischen Ländern werden immer nur die „schlechten Seiten“ gesehen. Arme Menschen gibt es auch in anderen Ländern, in Afrika ist nur der Anteil der armen Menschen höher. Afrika hat sehr schöne Landschaften und Städte:

(Z.895-898): #00:46:08-2# B3: *„Wobei Afrika ist so ein schönes Land. Es wird immer die Armut gezeigt. Natürlich, man sollte sie auch manchmal zeigen, damit sich andere Leute bewegen, um was zu machen. Aber man muss es nicht immer so schlecht machen“.*

Ein anderer Schüler sagt:

(Z.921): #00:47:19-6# B4: „*Ich weiß gar nicht mal, wie Deutschland aussehen würde ohne Ausländer.*“

Die Ausländer machen in Deutschland Arbeiten, die kein Deutscher machen würde. Die Putzfrauen hier in der Schule oder in Büros sind alle Ausländerinnen. Eine deutsche Frau würde lieber zu Hause Fernsehen schauen, als putzen zu gehen. Deutschland ohne Ausländer würde schmutzig sein, weil z.B. die Straßenkehrer und Müllmänner alle Ausländer sind. Die Ausländer haben Lust zu arbeiten, weil sie in ihren Ländern keine Arbeit hatten. Sie sind zufrieden, etwas für ihre Familie zu machen, egal welchen Beruf sie ausüben.

▪ K11: Religion

Deutsche Jugendliche gehen nicht so oft in die Kirche (manche nur am Weihnachten) wie Muslime in die Moschee. Türkische Schüler werden in der Schule manchmal beleidigt und ausgelacht, dass sie so religiös sind.

#### 4.1.1.2 Zusammenfassung

Der Großteil dieser Jugendlichen behauptet am Anfang der GD, dass die Schüler mit MHG von den Lehrern in der Schule gleich behandelt werden und ihnen sogar geholfen wird, wenn sie Sprachprobleme haben. In ihrer Schule haben sie öfter Diskriminierungen von ihren deutschen Mitschülern erlebt. Die deutschen Schüler äußern immer schlimme Vorurteile gegenüber Menschen aus anderen Ländern.

Die Schüler, die in Deutschland geboren sind und im Kindergarten waren, können gut Deutsch. Für die Schüler, die später nach Deutschland gekommen sind, ist Fernsehen eine große Hilfe gewesen, um Deutsch zu lernen. Die Eltern der befragten Schüler, besonders die Mütter, können nicht so gut Deutsch, obwohl sie sehr lang in Deutschland leben.

Ihre Freizeit verbringen die befragten Jugendlichen zwar auch mit Deutschen und mit anderen ausländischen Gleichaltrigen, aber doch vorwiegend mit anderen ausländischen Gleichaltrigen, weil sie sich besser verstehen.

Die deutschen Jugendlichen gehen nicht so oft in die Kirche wie die Muslime in die Moschee. Dafür werden die türkischen Schüler manchmal in der Schule beleidigt. Deutsche Schüler haben kein Verständnis für die religiösen Verbote von muslimischen Schülern und genießen mehr Freiheit. Im Allgemeinen werden viele ausländische Schüler in der Schule gemobbt.

Die Beziehung zu den deutschen Lehrern ist nicht positiv und es gibt Diskriminierungen in der Klasse. Die Schüler mit MHG erwarten von den Lehrern mehr Verständnis für ihre Probleme.

Die Eltern der Schüler mit MHG sind sehr konservativ. Für die Eltern der Schüler mit MHG ist der Schulabschluss als Bestätigung für den erwarteten Schulerfolg sehr wichtig, besonders weil sie Ausländer sind.

Die Jugendlichen und ihre Familien sind aus verschiedenen Gründen nach Deutschland gekommen (Krieg, Arbeitslosigkeit usw.) Sie haben großen Anreiz zu arbeiten, unabhängig von der Art der Arbeit. Sie behaupten, dass die Ausländer in Deutschland Arbeiten verrichten, die kein Deutscher machen würde.

#### **4.1.2 Gruppe 2: Koralle, 14.3.2012**

Diskussionsdauer: 18,59 Minuten. Die Gruppe besteht aus fünf Schülern, 15–16 Jahre alt, alle mit italienischem Migrationshintergrund. Die Jugendlichen sind alle in Deutschland geboren, aber ihre Eltern nicht, obwohl sie seit Langem in Deutschland leben. Die Befragten der Gruppe Koralle wurden in einem „Muttersprachekurs Italienisch“ in einer Stadt mit ca. 47.800 Einwohner in Süddeutschland interviewt. Sie äußern sich dazu, wie sie folgende Themen erlebt haben:

- Bedeutung der Herkunft für schulischen Alltag
- Sprachliche Kompetenzen
- Alltag in der Schule
- Beziehung zu den Lehrern
- Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)
- Erfahrungen in Deutschland im Allgemeinen von Schülern mit Migrationshintergrund
- Freizeit
- Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen.

Die Gruppendiskussionsaussagen werden durch induktives Vorgehen in Kategorien gebündelt.

##### **4.1.2.1 Darstellung der Ergebnisse**

- K1: Bedeutung der Herkunft für schulischen Alltag

Die Schüler sind in Deutschland geboren, die Eltern nicht, obwohl sie seit Langem in Deutschland leben:

(Z.12-14): #00:00:40-8# **B2 w:** „Ja, ich bin auch in Deutschland geboren, und meine Eltern sind vor 40 Jahren hergekommen, und ich bin auch hier aufgewachsen und meine Eltern eigentlich praktisch auch.“

- K4: Sprachliche Kompetenzen

Die Schüler sprechen mit den Eltern ihre Muttersprache und Deutsch mit den Geschwistern. Nur manchmal reden sie auch mit den Eltern Deutsch.

(Z. 22-23): #00:01:25-6# **B1 w:** „Ähm, mit meinen Eltern rede ich italienisch, und mit meinem Bruder rede ich deutsch.“

- K7: Alltag in der Schule

In der Klasse gibt es keine Probleme, obwohl viele Schüler Migrationshintergrund haben. Es werden keine Unterschiede gemacht zwischen Schülern mit MHG und deutschen Schüler.

- K3: Beziehung zu den Lehrern

Die Beziehung zu den Lehrern ist, nach Schüleraussagen, gleichberechtigt. Die Lehrer zeigen großes Interesse für die Herkunftsländer der Schüler und ihre Kultur und finden es gut, dass man zweisprachig aufwächst.

- K9: Lebensgefühl

### 3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund

Die Schüler fühlen sich eher deutsch im Lebensstil. Sie sind stolz, MHG zu haben. Die Werte, die die Eltern vermitteln, sind ihnen sehr wichtig. Die Eltern unterstützen ihre Kinder für die Schule, soweit sie können. Migration war nie ein Thema in der Schule. Wenn die Schüler daheim immer Türkisch sprechen, haben sie Probleme in der Schule. Verhaltensprobleme von Jungen gegenüber Frauen resultieren vielleicht aus den häuslichen Verhältnissen. Die Jungen, die schlechte Beispiele in der eigenen Familie erleben, verhalten sich auch gegenüber den Lehrern unhöflich.

- K13/K14: Freizeit und Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)

Man trifft sich teils mit Freunden mit Migrationshintergrund, teils mit Deutschen. Es hängt von der Klassenzusammenstellung ab. Nicht Deutsch zu sprechen, ist in der Freizeit kein Hindernis, um neue Freundschaften zu schließen, man kann miteinander z.B. Englisch sprechen. Es hängt immer von den Personen ab, ob sie andere akzeptieren, die nicht Deutsch sprechen.

- K19: Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

Die Lehrer spielen für die Schüler eine wichtige Rolle. Sie sollten sich über die Schüler mit Migrationshintergrund informieren und Interesse zeigen. Sie sollten aufpassen, dass Schüler in der Klasse nicht ausgeschlossen werden und die Klasse über die verschiedenen Kulturen reden kann bzw. informiert wird, um Vorurteile zu vermeiden.

(Z. 223-226): #00:15:51-2# **B2 w:** „Äh, ja, ich glaube, das Wichtigste ist erst mal, dass man auch was von dem Schüler weiß und mitbekommt und sich darüber auch informiert und mit dem Schüler über seinen Migrationshintergrund redet und halt auch sich dafür interessiert auch.“

Die Familien der Schüler mit Migrationshintergrund sollen sich integrieren, anpassen, ohne ihre kulturelle Identität zu verlieren:

(Z. 248-253): #00:17:43-8# **B1 w:** „Ich glaube halt auch, dass sich die Familien allgemein ein bisschen integrieren sollten. Also wenn sie in Deutschland wohnen ... klar, man kann ... also grad ein Beispiel. Ähm, die Türken zum Beispiel, die haben ihre Moschee. Klar, die dürfen ihre Kultur ausleben und ... oder ihre Religion. Aber vielleicht sollten sie sich trotzdem so ein bisschen den deutschen ähm ja ... Anforderungen anpassen.“

#### 4.1.2.2 Zusammenfassung

Alle Schüler dieser Gruppe wurden in Deutschland geboren, ihre Eltern jedoch nicht. Zu Hause wird meistens mit den Eltern die Muttersprache gesprochen, mit den Geschwistern Deutsch. Der Alltag in der Schule ist kein Problem für Schüler mit MHG. Migration war nie ein Thema in der Schule. Sie haben guten Beziehungen zu den Lehrern, die ein großes Interesse für die Herkunftsländer der Schüler zeigen. Die Lehrer spielen für die Schüler eine wichtige Rolle, sie sollten nach der Meinung der Schüler darauf achten, dass sich die Schüler in die Klassengemeinschaft integrieren. Sie sollten Bescheid wissen über die Kulturen der Schüler mit MHG um Vorurteile und Missverständnisse zu vermeiden.

Obwohl die Schüler stolz sind, einen Migrationshintergrund zu haben, fühlen sie sich im Lebensstil eher als Deutsche. Die Werte, die die Eltern vermitteln sind für die Schüler dieser Gruppe sehr wichtig, sie fühlen sich von den Eltern in ihrem schulischen Alltag unterstützt. In der Freizeit treffen sich die Schüler dieser Gruppe teils mit Deutschen, teils mit anderen Jungen mit MHG. Man kann neue Freundschaften schließen auch wenn man nicht Deutsch spricht. Es hängt immer von der Toleranz der Leute ab. Die Familien der Schüler mit Migrationshintergrund sollen sich integrieren und sich an die deutsche Gesellschaft anpassen, ohne aber ihre kulturelle Identität zu verlieren.

#### 4.1.3 Gruppe 3: Pinguin, 16.3.2012

Diskussionsdauer: 49,25 Minuten. Die Befragten der PinguinGruppe – acht Diskussionssteilnehmer, alle mit italienischem Migrationshintergrund (von einem Muttersprachkurs Italienisch) in einer Stadt in Süddeutschland mit ca. 24.559 Einwohner (Stand 31.12.2011) – erläutern ihre Ansicht zu Themen wie:



- Alltag in der Schule
- Beziehung zu den Lehrern
- Bedeutung der Herkunft für schulischen Alltag
- Diskriminierung
- Familie
- Schule für Schüler mit Migrationshintergrund
- Sprachliche Kompetenzen
- Tradition
- Beziehung zu den Herkunftsländern
- Stellenwert des Schulerfolgs

1) Subkategorie: Schulerfolg für Jugendliche mit MHG

2) Subkategorie: Bildungsaspirationen der Eltern

Fast alle Schüler sind in Deutschland geboren.

#### 4.1.3.1 Darstellung der Ergebnisse

##### ▪ K7: Alltag in der Schule

Schüler berichten von einem Alltag wie bei deutschen Schülern.

##### ▪ K3: Beziehung zu den Lehrern

Positive Beziehung, sie kommen alle gut zurecht. Die Lehrer sind Deutsche, die die Sprache der Schüler nicht sprechen. Es gibt keine ausländischen Lehrer.

##### ▪ K6: Diskriminierung

Die italienischen Befragten berichten, dass Schüler mit türkischem Migrationshintergrund von einer Lehrerin diskriminiert wurden. Der Rektor einer Hauptschule wollte vermeiden, dass eine italienische Schülerin in die Realschule ging:

(Z. 127-135): #00:10:31-6# **B4 w:** „Ähm bei mir, bevor ich auf die Realschule kam, bin ich davor in die Hauptschule gegangen, wegen Schul ... verschiedenen Schulgründen, wegen dem Direktor. Weil er ... ich bin ja Italienerin. Und er meinte, ja ähm, ich sollte auf dieser Schule bleiben, weil ich nicht gut geeignet wäre für die Realschule. Und da müsste ich ein Jahr lang noch in der Hauptschule bleiben. Und ... und meine Mutter, die hat mich zu anderen Schulen geschickt, dass ich da Prüfungen machen konnte, weil der Direktor, der war ... ich fand, das war nicht so ein netter Mann. Weil, der hat mich gezwungen, auf dieser Schule zu bleiben.“

Die ausländischen Schüler werden diskriminiert und ausgelacht, weil sie die deutsche Sprache nicht können – besonders von Schülern, aber auch von Lehrern. Sie fühlen sich ungerecht behandelt.

Die Schüler empfinden in Deutschland Ausländerfeindlichkeit. Die Deutschen sind manchmal beleidigend gegenüber den Italienern, obwohl sie nach Italien in Urlaub fahren und das gute italienische Essen schätzen. Aber man kann eigentlich gegenüber den Italienern nicht richtig von Ausländerfeindlichkeit sprechen, es sind nur dumme Bemerkungen über Fußball oder Essensgewohnheiten. Die Schüler würden begrüßen, wenn in der Schule Italienisch unterrichtet würde. Sie finden es schade, dass man nur im Gymnasium verschiedene Fremdsprachen lernen kann.

- K10: Familie

Die italienischen Eltern haben gute Erfahrungen mit Deutschen, sie unternehmen auch was zusammen in der Freizeit.

- K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund

In der Schule sind verschiedene Angebote für Schüler mit MHG, zum Beispiel Deutschnachhilfe. Eine italienische Schülerin ist mit 10 in der 2. Klasse eingeschult worden wegen sprachlicher Probleme. Negative Gefühle. Heimweh nach Italien.

- K4: Sprachliche Kompetenzen

Wegen sprachlicher Probleme werden die Schüler trotz höherem Alter in niedrigen Schulklassen eingeschult, was von den Schülern negativ empfunden wird. Die Eltern untereinander ihre Herkunftssprache und die Schüler zu Hause Deutsch oder Italienisch, je nachdem ob die Familienangehörigen die deutsche Sprache beherrschen. Mit Geschwistern spricht man normalerweise Deutsch. Wenn die Schüler mit MHG in der Schule unter sich sind, sprechen sie die Herkunftssprache, um nicht verstanden zu werden.

- K18: Tradition

6) Subkategorie: Beziehung zu dem Herkunftsland

Die Schüler sagen, dass sie alle eine starke Gefühlsverbindung mit Italien haben. Sie stellen immer wieder fest, dass sie, wenn sie in Italien sind, als Deutsche bezeichnet werden, obwohl sie sich als Italiener fühlen. Sie werden also in Italien und in Deutschland als Ausländer bezeichnet. Die befragten Schüler sind stolz, Italiener zu sein. Das Einzige, was man als Deutsche hat, ist, die Sprache zu können, und die Tatsache, dass man in Deutschland lebt.

- K5: Stellenwert des Schulerfolgs

1) Subkategorie: Schulerfolg für Jugendliche mit MHG

2) Subkategorie: Bildungsaspirationen der Eltern

Schulerfolg ist sehr wichtig, sowohl für die Eltern als auch die Schüler. Ein guter Schulabschluss bedeutet eine gute Arbeit in der Zukunft. Besonders, wenn die Eltern selbst die Schule abgebrochen haben, legen diese auf Bildung viel Wert. Die Eltern wünschen sich, dass die eigenen Kinder klüger werden, bessere Chancen haben:

(Z. 435-438): #00:33:40-4# **B2 w:** „Also für meine Mutter ist auch Schule sehr wichtig, dass ich einen guten Schulabschluss mache. Und wenn's dann mal schlechtere Noten gibt, gibt's schon auch viel Ärger. Und ich muss eigentlich fast jeden Tag lernen.“

(Z. 439-441): #00:33:58-6# **B3 w:** „Und bei mir ist es genauso. Meine Eltern wollen beide, dass ich mit der Schule weiter mache und ähm, dass ich gute Noten in der Schule hab. Weil ein guter Schulabschluss ist auch praktisch ne gute Arbeit.“

▪ K1: Bedeutung der Herkunft für schulischen Alltag

Die Tatsache, dass die Schüler mit MHG eine zweite Sprache beherrschen, ist in der Schule von Vorteil im Vergleich zu deutschen Mitschülern. Die Muttersprache zu können, ist definitiv ein Pluspunkt, um in der Schule mindestens in der Fremdsprache gut zu sein. Ein Abschluss, eine Zertifizierung in der Herkunftssprache ist auch gut für die Zukunft. Es ist immer besser, wenn man andere Sprachen lernt und sprechen kann:

(Z. 504-507): #00:38:54-0# **B4 w:** „Ich finde, das ist auch ein Pluspunkt, vor allem, wenn man dann in der Schule noch andere Sprachen lernt. Dann hat man immer mehr Sprachen. Und das ist immer besser, wenn man mehr Sprachen kann, als nur eine.“

#### 4.1.3.2 Zusammenfassung

Die Interviewten haben alle italienischen MHG. Der Alltag in der Schule wird von den Schülern als normal bezeichnet. Sie sprechen untereinander die Herkunftssprache, um zu vermeiden, dass die deutschen Schüler verstehen, was sie sagen. Die Beziehung zu den Lehrern ist positiv. Die Lehrer sind alle Deutsche und sie sprechen kein Italienisch. Die Schüler behaupten, dass insbesondere türkische Schüler von Lehrkräften diskriminiert werden. Sie sagen, dass die ausländischen Schüler diskriminiert und ausgelacht werden, weil sie die deutsche Sprache nicht können, besonders von Schülern, aber auch von Lehrern. Die Deutschen sind manchmal beleidigend gegenüber den Italienern, obwohl sie nach Italien in Urlaub fahren und das gute italienische Essen schätzen. Das geht aber nicht so weit, dass man von Ausländerfeindlichkeit sprechen könnte. Es wäre positiv, wenn in Deutschland in allen Schularten (nicht nur im Gymnasium) Italienisch unterrichtet würde.

Die Eltern dieser Schüler haben positive Erfahrungen mit Deutschen und sie unternehmen in der Freizeit auch manchmal etwas zusammen.

In der deutschen Schule werden Deutschnachhilfe-Kurse angeboten. Wenn Schüler mit MHG neu in Deutschland ankommen, werden sie oft entgegen ihres Alters in niedrigeren Schulklassen eingeschult. Das kann negative Gefühle verursachen.

Zu Hause sprechen die Eltern der Schüler ihre Herkunftssprache, die Schüler meistens Deutsch mit den Geschwistern und ihre Muttersprache mit den Eltern. Die interviewten Schüler haben eine starke Bindung zu Italien, aber wenn sie in Italien sind, werden sie von italienischen Bekannten als Deutsche bezeichnet und sie fühlen sich manchmal auch dort als Ausländer. Sie sind stolz, Italiener zu sein.

Schulerfolg ist sehr wichtig für Schüler und Eltern. Ein Schulabschluss bedeutet eine sichere Zukunft in der Arbeitswelt. Besonders wenn die Eltern selber nicht die Chance hatten, einen Schulabschluss zu erreichen, wollen sie für ihre Kinder eine bessere Bildungschance. Die Tatsache, dass die Schüler mit Migrationshintergrund eine zweite Sprache beherrschen, wird in der Schule als Vorteil gesehen, auch im Vergleich zu den deutschen Mitschülern. Ein zusätzlicher Pluspunkt ist eine Zertifizierung in der Herkunftssprache.

#### **4.1.4 Gruppe 4: Seeigel, 25.4.2012**

Diskussionsdauer: 51,10 Minuten. Die Befragten der Gruppe Seeigel – zehn Diskussteilnehmer (B1, B2, B3 etc.) aus Kongo, Türkei, Kosovo, Portugal, Italien und Rumänien (interviewt in einer Hauptschule in einer Stadt in Süddeutschland mit ca. 118.500 Einwohner) – erläutern, wie sie nachstehende Themen erlebt haben:

- Bedeutung der Herkunft für schulischen Alltag
- Schule für Schüler mit Migrationshintergrund
- Beziehung zu den Lehrern
- Sprachliche Kompetenzen
- Stellenwert Schulerfolg für Jugendliche mit MHG
- Integration
- Diskriminierung
- Alltag in der Schule
- Leistungsanforderungen in der Schule
- Lebensgefühl in Deutschland
- Familie (Beruf der Eltern)
- Tradition (Beziehung zu den Herkunftsländern, Verbundenheit)
- Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

#### 4.1.4.1 Darstellung der Ergebnisse

- K1: Bedeutung der Herkunft für schulischen Alltag

Ein Teil der Schüler in dieser Gruppe (Kongo, Türkei, Kosovo, Portugal) sind in Deutschland geboren. Die anderen Schüler aus Italien, Türkei und Rumänien sind nicht in Deutschland geboren. Auch ihre Eltern sind in den Herkunftsländern geboren.

- K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund

Die Schüler dieser Gruppe haben ein gutes Gefühl in der Schule.

(Z.36-37) #00:02:59-0# B5w: *„Ich persönlich fühl mich ...hier in der deutschen Schule schon wohl.“*

Ein Wunsch der Schülerin ist, dass alle Schularten (HS, RS, GY) wie in manchen Ländern zusammengefasst werden. Sie empfindet die vierte Klasse als zu früh, um HS, RS oder GY auszuwählen:

(Z.261-265): #00:17:52-7# B5w: *„Also ich persönlich würde das mit den ... ja, also nach der vierten Klasse gleich in das Realschule ... und ich würde das ganz abschaffen. Weil ich find ähm, Viertklässler, die sind glaub ich zehn oder zehn, neun ... eher so was. Ich find, die sind einfach zu jung. Also die sind ... sind noch kleine Kinder.“*

Die Lehrer sind gut, aber sie geben keine spezielle Förderung in Deutsch, eher in Mathematik. Die Schule bereitet nicht adäquat für die Abschlussprüfung im Fach Deutsch vor.

- K3: Beziehung zu den Lehrern

Die Lehrer bemühen sich einerseits um Schüler, indem sie auch deren Sprache lernen, andererseits redet man im Religionsunterricht über Muslime so, als ob alle Extremisten wären. Die Beziehung zu den Lehrern ist manchmal negativ, sie geben den Schülern keine Unterstützung.

(Z.54-56): #00:04:15-1# B7m: *„Ähm, also ich fühl mich hier in der deutschen Schule nicht wohl, weil man wie gesagt, in den ... in manchen Fächern von den Lehrern vernachlässigt wird. Und ... ich find's einfach nicht in Ordnung.“*

Manche Lehrer erniedrigen Schüler mit Migrationshintergrund. Es gibt nette Lehrer und Lehrer, die ausländerfeindlich sind. Es gibt Momente, in denen Lehrer einfach die Grenze überschreiten, die lassen dann immer mal so Sprüche ab. Die Befragten finden Verallgemeinerungen nicht richtig!

(Z.58-60): #00:04:30-4# B6m: *„Ja, ich find, die Lehrer, die sind schon ganz okay, aber ... in manchen Fächern find ich ..., dass man ... diskriminiert wird, zum Beispiel bei Deutsch.“*

- K4: Sprachliche Kompetenzen

Schwierigkeiten in der schriftlichen Sprache. Obwohl die Schüler in Deutschland geboren sind, haben sie Sprachprobleme. Die Tatsache, dass die Jugendlichen mit MHG mehrere Sprachen können, kann manchmal zu Schwierigkeiten in der deutschen Sprache führen.

(Z.109-111): #00:08:10-9# B5w: *„Also das kommt auch drauf an, weil meistens können ja verschiedene Leute mehrere Sprachen. Dann tun die auch ab und zu die Wörter verwechseln mit der eigenen Sprache ... und ja.“*

- K5: Stellenwert Schulerfolg

1) Subkategorie: Schulerfolg für Jugendliche mit MHG (eigene Bildungsaspirationen)

Schulerfolg ist für diese Schüler wichtig, weil ein Schulabschluss mehrere Möglichkeiten bietet. Die Befragten sagen, dass die Schule für jeden Jugendlichen wichtig sein sollte, weil die Leute später als Erwachsene nur arbeiten.

(Z.147-148): #00:10:34-4# B5w: *„Für mich ist Schule auch sehr wichtig, ... weil ich find...die Schule, die öffnet halt alle Türen.“*

(Z.152-159): #00:10:59-2# B6m: *„Schule sollte für jeden Jugendlichen wichtig sein, weil das die einzige Zeit ist ... wenn ... wenn Du später erwachsen bist, kannst Du keine Schule mehr machen... Lernen wirst Du später nie.. Später wirst Du den gleichen Job, nur arbeiten und arbeiten und arbeiten. Dann kannst Du nicht mehr lernen und Spaß haben mit Freunden.“*

- K15: Integration

Nicht immer ist es möglich, sich als Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule wohlfühlen.

- K6: Diskriminierungserlebnisse

Es gibt viele Vorurteile gegenüber Ausländern. Man denkt immer, dass die Ausländer diejenigen sind, die die Gesetze brechen. Die Lehrer denken, dass die Deutschen keine Fehler haben. Manche Eltern fühlen sich nicht integriert und sogar vom Staat benachteiligt. Andere fühlen sich in Deutschland wohl, weil sie sich viel aufgebaut und viele Freunde haben. Der Vater eines Schülers denkt, dass Deutschland gegen Ausländer ist und die Ausländer in Deutschland nur zum Arbeiten sind. Die Ausländer sind eingelassen worden, um „die Schmutzarbeit“ zu machen.

- K7: Alltag in der Schule

Die Zusammensetzung der Schulklassen: vorwiegend Jugendliche mit MHG in einer Klasse.

- K8: Leistungsanforderungen in der Schule

Eltern stellen sehr hohe Anforderungen, besonders, wenn sie selber keinen Schulabschluss haben. Sie wollen für die eigenen Kinder eine bessere Zukunft.

- K9/K10: Lebensgefühl in Deutschland und Familie

Die Eltern der Schüler sind schon lange in Deutschland (20 Jahre). Sie arbeiten als Lagerist, Monteur, Putzfrau, Pizzabäcker, Architekt, Busfahrer, Lastkraftfahrer, Disponent, Hausfrauen, Lackierer. Sie verdienen gut, aber manche werden auch von den eigenen Kindern (Geschwister der Schüler) finanziell unterstützt. Manchmal, wenn die Geschwister verheiratet sind, leben diese wieder in den Herkunftsländern. Wenn die Mütter Hausfrauen sind, sind sie im Deutschen meist nicht so gut.

- K18: Tradition

6) Subkategorie: Beziehung zu den Herkunftsländern

Die Schüler haben eine positive Beziehung zu den Herkunftsländern, sie sind stolz auf ihre Heimat, sie fahren dorthin ein- bis zweimal im Jahr. Sie vermissen sie und finden die Herkunftsländer schöner als Deutschland (Italien), aber sie können sich nicht vorstellen, dort zu leben (Italien, Türkei, Afrika). Sie glauben, dass sie in den Herkunftsländern Deutschland vermissen würden. Als Beispiel: Statt in Italien zu leben, würden die Schüler lieber öfters einfach hinreisen und Urlaub machen. In Portugal fühlt man sich wohler, weil man nicht diskriminiert wird. In der Türkei sind gleichaltrige junge Leute erwachsener als die Türken in Deutschland, sie denken mehr an die Arbeit als an die Schule und helfen mehr in der Familie.

Die Einheimischen merken sofort, dass man nicht in der Türkei lebt, schon vom Aussehen und vom Sprechen. Man fühlt sich wie ein Ausländer, wenn man zum Beispiel Markenschuhe trägt, da die Türken in der Türkei Pantoffeln oder Sandalen tragen. Die Mädchen sind oft albern, kindisch und klein. Dagegen sind die Jungen sehr erwachsen und haben mehr Respekt vor den Eltern. In Deutschland passiert es oft, dass Mädchen oder Jungen keinen Respekt gegenüber den Vätern haben. Manche deutschen Schüler, aber auch Schüler mit MHG bringen schlechte schulische Leistungen, weil sie glauben, dass sie von ihren Eltern auch in Zukunft unterstützt werden. Sie haben keinen Ansporn, so schnell wie möglich finanziell unabhängig zu werden.

In Italien haben die jungen Leute im Vergleich mit Deutschland sehr viel mehr Respekt gegenüber Erwachsenen und Lehrern. Eine andere Schülerin sagt, dass man das nicht verallgemeinern kann; es kann in Deutschland oder in Italien vorkommen, dass die Eltern respektiert werden oder nicht. Ein Schüler sagt, dass es ein bisschen anders ist, ob man in Deutschland oder der Türkei aufwächst. Die Eltern sind ein bisschen anders als die Eltern, die zum Beispiel im Kosovo leben. Erstere sind traditioneller, besonders

die Mütter. Die reden oft über die Vergangenheit, wie es war, als sie jünger waren, und passen sich nicht an. Die Väter passen sich eher an Deutschland an. Wenn man im Sommer im Kosovo ist, merkt man, dass es dort mehr Freiheit gibt, als die Eltern einem in Deutschland zugestehen. Die jungen Leute können abends sogar rausgehen oder rauchen.

- K19: Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

Die Lehrer sollen die Schüler mit MHG gleich behandeln wie deutsche Schüler, ohne Vorurteile. Sie wünschen sich mehr Deutschunterricht. Sie wollen nicht kritisiert werden, wie sie angezogen sind. Die Lehrer sollen einen Schüler nicht sofort nach dem ersten Eindruck beurteilen; die Lehrer sollten Schülern Chancen geben, da jeder mal Fehler macht. Leute, die anderen keine Chancen geben, sind dumm, sie respektieren die Menschen nicht. Die Lehrer sollten nicht das Land anschauen, woher die Schüler kommen, sondern einfach die Person. Also man sollte die Person so sehen, wie sie ist und nicht von wo sie kommt.

#### *4.1.4.2 Zusammenfassung*

Die Schüler dieser Gruppe sind teils in Deutschland, teils in ihren Herkunftsländern geboren. Alle Eltern entstammen den Herkunftsländern. Die Zusammensetzung der Schulklassen besteht vorwiegend aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Die interviewten Schüler haben ein gutes Gefühl in der deutschen Schule, obwohl sie das deutsche Schulsystem auch kritisieren (sehr selektiv, wenn die Schüler zu jung sind). Obwohl die Schüler mit den Lehrern zufrieden sind, sind sie der Meinung, im Fach Deutsch nicht gut genug auf die Abschlussprüfung vorbereitet zu werden.

Die Beziehungen zu den Lehrern sind teils positiv, teils negativ. Die Schüler fühlen sich manchmal von ihnen vernachlässigt und sie spüren, dass manche Lehrer ausländerfeindlich sind. Die Schüler berichten von Schwierigkeiten in der schriftlichen Sprache, auch wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Ihrer Meinung nach kann die Mehrsprachigkeit ein Grund dafür sein. Schulerfolg und einen Abschluss zu erreichen, ist für diese Schüler sehr wichtig.

Als Schüler mit Migrationshintergrund ist es in der Schule nicht immer einfach, sich wohlfühlen. Sie sind häufig mit Vorurteilen konfrontiert, da viele Menschen denken, die Ausländer wären diejenigen, die die Gesetze brechen. Einige Eltern der Schüler fühlen sie sich manchmal vom deutschen Staat benachteiligt, andere fühlen sich in Deutschland wohl, da sie sich sowohl Existenz als auch Freundeskreis aufgebaut haben.



Die Eltern der Schüler stellen sehr hohe Anforderungen. Besonders, wenn sie selber keinen Schulabschluss haben. Sie leben seit Langem in Deutschland und üben die unterschiedlichsten Berufe aus. In manchen Familien werden die Eltern finanziell von ihren älteren Kindern unterstützt. Wenn die Mütter der Schüler nicht berufstätig sind, sprechen sie kaum Deutsch.

Die Schüler haben eine positive Beziehung zu den Herkunftsländern und fahren regelmäßig ein- bis zweimal im Jahr hin, können sich jedoch nicht vorstellen, ganz in der Heimat zu leben. Ihre Landsleute merken sofort an Aussehen und Sprache, dass sie im Ausland leben. Sie empfinden ihre gleichaltrigen Jugendlichen verschieden von sich selber. Die Mädchen in der Türkei sind kindlich und die Jungs sehr erwachsen und respektvoll gegenüber ihren Eltern. In der Türkei denken die Jungen mehr an die Arbeit. In Deutschland sind die ausländischen Jugendlichen in der Schule schlecht, weil sie denken, dass die Eltern alles bezahlen. Ausländische Eltern, besonders die Mütter, die in Deutschland leben, sind im Allgemeinen traditionell und passen sich nur wenig an die deutsche Gesellschaft an.

Die Schüler dieser Gruppen wünschen sich von ihren Lehrern, besser verstanden zu werden. Wichtig ist die Person und nicht ihre Herkunft.

#### **4.1.5 Gruppe 5: Schildkröte, 22.6.2012**

Diskussionsdauer: 41,13 Minuten. Die Befragten der Gruppe Schildkröte, acht Diskussionsteilnehmer aus Italien, Türkei, Irak, Indonesien und Portugal (interviewt in einem Gymnasium in einer Stadt in Süddeutschland mit ca. 118.000 Einwohner) geben Einblick, wie sie folgende Themen erlebt haben:

- Alltag in der Schule
- Beziehung zu den Lehrern
- Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)
- Integration (im Allgemeinen)
- Religion
- Schulleistungen
- Sprachlichen Kompetenzen
- Stellenwert des Schulerfolgs
- Zukunftsvorstellungen
- Schule für Schüler mit MHG
- Integration (in der Schule)
- Vorschläge für eine bessere Integration
- Familie
- Tradition

#### 4.1.5.1 Darstellung der Ergebnisse

- K7: Alltag in der Schule

Der Alltag von Schülern mit Migrationshintergrund unterscheidet sich kaum von dem der deutschen Schüler. Der einzige Unterschied ist, dass die Schüler mit MHG eine Sprache mehr sprechen.

- K3: Beziehung zu den Lehrern

Normal, obwohl manchmal von den üblichen Problemen mit Lehrern gesprochen wird. Es ist auch egal, ob die Lehrer selber Deutsche sind oder Migrationshintergrund haben. Die Lehrer mit MHG verstehen die Schüler nicht unbedingt besser, das sei eine Frage der Persönlichkeit. Die meisten Lehrer zeigen Verständnis für die schlechteren Deutschkenntnisse der Schüler mit MHG, da sie wissen, dass in den Familien dieser Schüler eine andere Sprache gesprochen wird.

- K14: Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)

Die deutschen Schüler zeigen gegenüber ihren Mitschülern mit MHG weniger Verständnis als die Lehrer, besonders wenn es um Themen wie Religion, Kultur und Sprache geht. Großer Kulturunterschied.

Die Deutschen wollen die Schüler mit Migrationshintergrund verändern. Man wird nicht so genommen, wie man ist.

(Z.101-103): *„Der Kulturunterschied ist echt hart manchmal. Man wird nicht so genommen, wie man ist, sondern man muss sich...also die Deutschen nennen das Integration, aber die wollen eigentlich nicht, dass wir uns integrieren, sondern unseren Charakter verändern.“*

- K15: Integration (im Allgemeinen)

Die Deutschen meinen, dass Integration bedeutet, den Charakter der Leute mit MHG zu verändern, die nicht so genommen werden, wie sie sind. Junge Leute können sich besser integrieren als ältere (z.B. haben die Eltern mehr Schwierigkeiten, sich in Deutschland zu integrieren, als die Schüler).

- K11: Religion

Keine Probleme mit der Religionszugehörigkeit.

- K8: Schulleistungen

Schulleistungen im Vergleich. Es ist schwierig, im Fach Deutsch gute Noten zu schreiben. In der Grundschule war es schwierig, Deutsch zu lernen.

- K4: Sprachliche Kompetenzen

Die Muttersprache wird meistens zu Hause gesprochen. Es hängt davon ab, wie die sprachlichen Kompetenzen der Eltern sind (Z.129-150).

Die Schüler fühlen sich in der Schule im Vorteil gegenüber den Deutschen, weil sie mehrere Fremdsprachen sprechen und schreiben können. Es ist positiv, mehrere Sprachen zu sprechen, besonders wenn man neue Leute kennenlernen will. Die Muttersprache zu können, wird als weiterer Bonuspunkt erachtet, um eine Fremdsprache zu lernen. Zwei oder drei Fremdsprachen zu können, ist in jedem Fall von Nutzen. Auch für das spätere Berufsleben ist es vorteilhaft, mehrere Sprachen zu sprechen:

(Z.423-424): *„Wenn man zum Beispiel hier in... Portugiesisch, Türkisch sprechen kann und eine Firma in diesem Land ebenfalls repräsentiert ist, dann kann man viel damit machen.“ „und in höheren Positionen ist es einfach notwendig, mit dem Land auch zu kooperieren, und dann bringt einem die zusätzliche Fremdsprache schon viel.“*

Es ist wichtig, die eigene Muttersprache zu können, um, wenn man zum Beispiel in die Türkei reist, mit den dort lebenden Verwandten sprechen zu können.

(Z.437-438): *„Die ... (meine)... Familie in der Türkei, die kann ja kein Deutsch. Und mit denen musst du ja auch irgendwie kommunizieren. Also schon ein großer Vorteil.“*

Es ist sinnvoll, die Muttersprachekurse in Deutschland zu besuchen, um die Sprachkenntnisse zu verbessern. In diesen Kursen werden auch Prüfungen abgelegt, um die Herkunftssprache noch präziser und besser zu lernen:

(Z.443-447): *„ich hab jetzt portugiesische Schule schon seit der ersten Klasse. Und da lernt man halt noch mal die Sprache und die Grammatik besser. Und wir zwei haben jetzt auch letztes Jahr die portugiesische Prüfung geschrieben. Ja.“*

Es ist ein Vorteil, mehrere Sprachen zu können. Wenn man jemanden neu kennenlernt, macht man einen guten Eindruck, wenn man mehrere Sprachen kann:

(Z.400-404): *„Ja, ich finde schon, dass es was Positives ist. Wenn man jemanden Neuen kennenlernt, dann kann man schon Eindruck schinden, indem man eben sagt, ja, ich kann auch die andere Sprache, oder bei mir, ich kann auch Arabisch schreiben, es ist auch eine ganz andere Schrift als Deutsch. Und ... ja, ich finde es schon toll, wenn man jetzt neue Leute trifft und sagen kann, dass man irgendwie mehr ...“*

Die Muttersprache zu können, macht es einfacher, Fremdsprachen zu lernen. Man kann viel vom Italienischen ins Englische ableiten. Es ist schön, noch eine Sprache zu können, nicht nur für die Schule, auch für den Beruf. Man hat Vorteile auch gegenüber den Deutschen. Wenn die ausländischen Firmen Niederlassungen in Deutschland haben, suchen sie Mitarbeiter, die mehrere Sprachen können. Es ist auch wichtig, die

Muttersprache zu können, damit man (z.B. in der Türkei) mit der Verwandtschaft sprechen kann, die ja kein Deutsch spricht.

- K5: Stellenwert des Schulerfolgs

Die Schule hat bei den Schülern mit Migrationshintergrund vielleicht einen höheren Stellenwert als bei den Deutschen. Die ausländischen Eltern unterstützen weniger als die deutschen Eltern, da sie selber nicht (gut) Deutsch können, aber sie sind stolz. Der Druck der Eltern ist stark.

- K17: Zukunftsvorstellungen

Zukunft in Deutschland, mehr Chancen im Beruf. Heimatland bietet keine Chancen. Das Leben in Deutschland ist aber stressig, Schüler arbeiten schon mit 16–17 Jahren.

- K2: Schule für Schüler mit MHG

Die Schule gibt in Deutschland eine hundertprozentige Chance, wenn man die Sprache spricht, auch für Bürger mit ausländischer Herkunft. Man kann alles schaffen.

- K16: Integration (in der Schule)

Schwieriger Integrationsprozess am Anfang für Schüler, die die Sprache nicht gut können, aber gute Erfahrungen in der Schule.

*(Z.255-264): „Ich fand's schon, dass es halt schwierig war. Ich war nicht irgendwie auf einer Sprachschule oder so, wie alle anderen Ausländer oder so, die hier waren. Ich war halt auf der Internationalen Schule. Und danach irgendwie habe ich doch die Schule gewechselt hier, und ich sollte eigentlich so eine Prüfung machen oder so. Aber das habe ich nicht gemacht.“*

Gute Integration, keine Unterschiede zu den deutschen Schülern, gute Freunde im Netz. Man fühlt sich aber nicht deswegen wie ein Deutscher. Die Integration wird auch sehr gut, wenn Freunde aus der Grundschule in höhere Schularten kommen oder deutsche Kinder der Nachbarschaft in der gleichen Schule sind. Wenn man sich als Kind in Deutschland eingelebt hat, wird man einfach akzeptiert.

*(Z.268-269): „Und ... ja, also ich finde, die Lehrer haben einen richtig gut akzeptiert und immer geholfen. Und deshalb war die Integration ziemlich einfach.“*

- K19: Vorschläge für eine bessere Integration

Um sich besser zu integrieren, muss man nicht nur mit jungen Leuten aus dem eigenen Land zusammen sein, sondern auch mit Deutschen. Sich integrieren bedeutet, nicht den eigenen Charakter oder die eigene Kultur zu verändern.

- K10: Familie

Die Eltern haben mehr Schwierigkeiten, sich zu integrieren, als die jungen Leute. Meistens sprechen die Eltern nicht so gut Deutsch, es ist auch eine Frage des Alters.

▪ K18: Tradition

Religiöse Feste, der Urlaub, die Familie im Allgemeinen, die Sprache, das Essen vor allem – das verbindet einen mit seiner Herkunft.

#### 4.1.5.2 Zusammenfassung

Der Alltag von Schülern mit Migrationshintergrund unterscheidet sich kaum von dem Alltag der deutschen Schüler. Die Beziehungen mit den Lehrern sind ebenfalls normal und es spielt keine Rolle, ob die Lehrer selber Migrationshintergrund haben oder nicht. Das heißt, die Lehrer mit MHG verstehen die Schüler nicht unbedingt besser. Die Lehrer verstehen die sprachlichen Probleme der Schüler mit Migrationshintergrund, da sie wissen, dass sie zu Hause die Muttersprache sprechen.

Problematischer sind die Beziehungen mit den Mitschülern. Letztere zeigen bei den Themen Religion, Kultur und Sprachen kein großes Verständnis und wollen immer die Schüler mit Migrationshintergrund verändern, denn sie meinen, dass Integration bedeutet, den Charakter der Leute (mit MHG) zu verändern. Die Schüler dieser Gruppe glauben, dass sich junge Leute auf jeden Fall besser integrieren können als ältere.

In der Schule ist es schwierig, im Fach Deutsch eine gute Note zu erzielen. Seit der Grundschule haben die Schüler immer Schwierigkeiten gehabt, Deutsch zu lernen, sind aber trotzdem der Meinung, dass man in Deutschland, wenn man die Sprache beherrscht, auch mit ausländischer Herkunft alles schaffen kann.

Im familiären Umfeld der Schüler wird meistens die Muttersprache gesprochen. Die Schüler empfinden es als Vorteil gegenüber den deutschen Mitschülern, mehrere Sprachen zu erlernen. Auch für ihr zukünftiges Arbeitsleben ist es förderlich, mehrere Fremdsprachen zu sprechen. Für die Kommunikation mit der eigenen Familie in den Herkunftsländern ist es besonders wichtig, die Muttersprache zu beherrschen. Zur Vertiefung der Kenntnisse ist es dienlich, Muttersprachenkurse in Deutschland zu besuchen, was auch das Erlernen weiterer Fremdsprachen erleichtert.

Die Schule hat bei Schülern mit Migrationshintergrund einen höheren Stellenwert als bei den deutschen. Ausländische Eltern unterstützen bei den Hausaufgaben weniger als deutsche Eltern, da sie selber nicht gut genug Deutsch sprechen, aber sie machen Druck, denn sie wollen das Beste für ihre Kinder. Ihre beruflichen Chancen in der Zukunft bewerten die Schüler in Deutschland höher als in ihren Herkunftsländern.

Für die interviewten Schüler ist die Integration einfacher, wenn sie Deutsch sprechen und versuchen, nicht nur mit jungen Leuten aus dem eigenen Land zusammen zu sein,

sondern auch mit Deutschen. Integration bedeutet nicht, den eigenen Charakter oder die eigene Kultur zu verändern. Die Eltern haben meist mehr Probleme, sich zu integrieren, was auch an den größeren Sprachbarrieren liegt.

Die Verbindung mit der Heimat sind vor allem die religiösen Feste, der Urlaub, die Sprache und das Essen.

#### **4.1.6 Gruppe 6: Delfin, 27.6.2012**

Diskussionsdauer: 36,47 Minuten. Die Befragten der Gruppe Delfin – zwölf Diskussteilnehmer aus Italien, Türkei, USA, Österreich, Vietnam, Ghana, Griechenland, Serbien und Irland (interviewt in einem Wirtschaftsgymnasium in einer Stadt in Süddeutschland mit ca. 478.000 Einwohner) – sprechen über ihre Sichtweise zu Themen wie:

- Alltag in der Schule
- Religion
- Diskriminierung
- Beziehung zu den Lehrern
- Beziehung zu den deutschen Mitschülern
- Sprachliche Kompetenzen
- Stellenwert des Schulerfolgs
- Integration (im Allgemeinen)
- Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

##### **4.1.6.1 Darstellung der Ergebnisse**

###### **▪ K7: Alltag in der Schule**

Ihren Alltag finden die befragten Schüler ganz normal, stressig. Sie ärgern sich wegen Notenunterschieden.

###### **▪ K11: Religion**

Eine befragte Türkin, die selber ein Kopftuch trägt, sagt, dass das Kopftuch kein Hindernis sein soll, um im Leben etwas zu erreichen. In Deutschland gibt es Religionsfreiheit.

*(Z.56-57): „Aber Kultur heißt nicht Sprache. Nur weil ich mit zwei Sprachen aufgewachsen bin und ... wegen meinem Kopftuch, oder wegen meiner Religion. Hier gibt's ja auch die Religionsfreiheit. Aber das heißt noch lang nicht, dass wir hier etwas nicht erreichen oder so, dass wir kein Recht hier haben.“*

▪ K6: Diskriminierung

Die befragten Jugendlichen behaupten, dass Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule weniger Unterstützung von den Lehrern kriegen.

(Z.58-64): *„Man merkt es einfach, und man spürt es auch ... wie Menschen sie dann ganz anders anschauen...wenn wir schlecht in der Schule sind, bekommen wir weniger Unterstützung.“*

▪ K3: Beziehung zu den Lehrern

Die Beziehung zu den Lehrern ist im Allgemeinen eher nicht positiv. Die Lehrer verlangen, dass die Schüler mit Migrationshintergrund eine Ausbildung machen, statt weiter in die Schule zu gehen. Alte Lehrer sind noch weniger tolerant. Aber es gibt auch Ausnahmen bei jüngeren Lehrern. Allerdings sind junge Lehrer teilweise auch intolerant. Die Zukunft der Jugendlichen hängt von den Lehrern ab. Angst vor Lehrermacht wegen der Noten.

(Z.77-81): *„Einige von uns ... auch ich äh, die Schule weitermachen wollten, aber dann die Lehrer darauf bestanden haben, dass wir uns halt um Ausbildungsstellen bewerben... Aber die wollten halt, dass wir Ausbildung machen. Daran merk ich auch, dass die halt wollen, dass wir eher arbeiten und nicht halt Schule weitermachen wollen...“*

▪ K14: Beziehung zu den deutschen Mitschülern (Freundeskreis)

Deutsche Mitschüler sind teilweise auch intolerant. Die Freundschaften sind gemischt, man hat deutsche und ausländische Freunde.

▪ K4: Sprachliche Kompetenzen

Zu Hause spricht man die Muttersprache, mit den Freunden Deutsch. In einigen Familien können die Kinder nicht die Muttersprache, das es ist schade.

▪ K5: Stellenwert des Schulerfolgs

1) Subkategorie: Schulerfolg für Jugendliche mit Migrationshintergrund (eigene Bildungsaspirationen)

2) Subkategorie: Bildungsaspirationen der Eltern

Der Schulerfolg hat einen sehr hohen Stellenwert. In der Politik sollen mehr Menschen mit Migrationshintergrund vertreten sein. „Schulerfolg ist das A und O.“ Ohne Schulerfolg hat man eigentlich gar nichts in der Hand. Die Eltern legen sehr viel Wert auf einen Schulabschluss und leisten Hilfe für bessere Schulnoten (Nachhilfe). Leben in Deutschland bietet Chancen, das Schulsystem ist besser als in anderen Ländern. Ziele für die Zukunft: Ich will was erreichen.

- K15: Integration (im Allgemeinen)

Integriert heißt für die befragten Schüler, viele deutsche Freunde zu haben. Sind die Eltern integriert? Die Schüler sagen, dass die Integration von einem selber abhängt.

- K19: Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

Die Lehrer sollten Vorurteile abbauen und mehr Dialog mit den Schüler haben. Lehrer und Schüler sollten sich gegenseitig kennenlernen.

#### 4.1.6.2 Zusammenfassung

Die zwölf Diskussionsteilnehmer kommen aus neun verschiedenen Ländern und haben nach eigener Aussage einen ganz normalen, stressigen Alltag in der Schule. Sie ärgern sich über die Notenunterschiede für schulische Leistungen zwischen Schülern mit MHG und den deutschen Schülern. Eine türkische Schülerin, die ein Kopftuch trägt, sagt, dass in einem Land wie Deutschland, wo es Religionsfreiheit gibt, das Kopftuch kein Hindernis sein sollte, um im Leben etwas zu erreichen.

Einige Schüler dieser Gruppe behaupten, dass die Beziehungen zu den Lehrern nicht positiv sind; sie fühlen sich im Allgemeinen von den Lehren nicht unterstützt. Die Lehrer empfehlen den Schülern mit MHG eher eine Berufsausbildung/Lehre, als weiterführende Schulen zu besuchen. Was Toleranz anbelangt, spielt es keine Rolle, ob die Lehrer alt oder jung sind. Manchmal sind junge Lehrer sogar intoleranter als ältere. Die Schüler dieser Gruppe sind sich sicher, dass die Zukunft von Jugendlichen von den Lehrern abhängt, sie fürchten die Schulnoten, weil sie Ausdruck von Lehrermacht sind. Die interviewten Jugendlichen wünschen sich, dass die Lehrer ihre Vorurteile abbauen und mehr Dialog mit den Schülern halten. Die Schüler sagen, dass sie sowohl deutsche als auch ausländische Freunde haben. Sie empfinden, dass deutsche Mitschüler teilweise intolerant sind.

Im Elternhaus der Schüler wird die Muttersprache gesprochen. In einigen Familien beherrschen die Kinder die Muttersprache nicht, was als traurig empfunden wird. Der Schulerfolg hat einen sehr hohen Stellenwert, sowohl für die Schüler selbst als auch für ihre Familie. Einen Schulabschluss zu erreichen, ist das Wichtigste. Ziel für die befragten Jugendlichen, weil man in Deutschland viele Chancen für eine gute Arbeitsstelle hat, wenn man einen guten Schulabschluss vorweisen kann. Das Schulsystem in Deutschland wird von diesen Schülern geschätzt; sie sagen, dass es besser als in anderen Ländern ist.

Integration heißt für sie, viele deutsche Freunde zu haben. Dies zu erreichen, hängt sowohl für die Jugendlichen als auch für die Eltern vom eigenen Verhalten und Zutun ab.



## 4.2 Vergleichende Analyse

Im Verlauf dieses Kapitels erfolgt die Gegenüberstellung aller analysierten Gruppendiskussionen in den jeweiligen Kategorien. Kategorie 12 (Herkunftsschule) wurde nicht betrachtet, da die betreffenden Schüler (in Deutschland) hierzu keine Aussagen machen konnten. Sie sind alle in Deutschland geboren und haben daher in ihren Herkunftsländern nie die Schule besucht.

### ▪ K1: Bedeutung der Herkunft für den schulischen Alltag

Die interviewten Schüler wurden alle in Deutschland geboren, nur ein Teil der Gruppe Seeigel (GD 4) ist in Italien, der Türkei und Rumänien auf die Welt gekommen. Die Eltern dieser Schüler wurden alle in den Herkunftsländern geboren, leben aber schon seit Jahren in Deutschland. In ihrem schulischen Alltag fühlen sich diese Jugendlichen im Vorteil gegenüber deutschen Mitschülern, weil sie neben Deutsch auch ihre Muttersprache sprechen.

Wenn man in der Schule eine ausländische Herkunft hat und eine zweite Sprache gut beherrscht, ist das nach Meinung der Schüler definitiv ein Pluspunkt. Die Herkunftssprache sollte aber gut gelernt werden und man eine anerkannte Zertifizierung anstreben, um die Sprachkenntnisse später bei Bewerbungen auch nachweisen zu können.

### ▪ K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund (Erfahrungen)

Die Schüler der interviewten Gruppen haben im Allgemeinen ein gutes Gefühl in der deutschen Schule. Die Schüler der GD 3 berichten auch, dass in ihrer Schule verschiedene unterstützende Angebote für Schüler mit MHG existieren, wie zum Beispiel Deutschnachhilfestunden. Die Schüler der GD 4 wünschen sich, dass alle Schularten (HS, RS, GY) wie in manchen anderen Ländern zusammengefasst werden. Sie sind der Meinung, dass es in der vierten Klasse zu früh ist, um sich für HS, RS oder GY zu entscheiden. Sie beurteilen ihre Lehrer zwar gut, diese würden aber keine spezifische Unterstützung in der deutschen Sprache für die Schüler mit MHG erteilen; eher wäre das in Mathematik gemeinsam für alle Schüler der Fall. Die Schüler sind ferner der Ansicht, dass die Schule nicht adäquat für die Abschlussprüfung im Fach Deutsch vorbereitet. Die Interviewten der GD 5 sind der Überzeugung, dass die Schulausbildung in Deutschland gute Chancen für das spätere Leben bietet, Voraussetzung seien allerdings gute Deutschkenntnisse. Auch die Bürger mit ausländischer Herkunft könnten in Deutschland erfolgreich sein und viel erreichen.

### ▪ K3: Beziehung zu den Lehrern

Die Beziehung zu den Lehrern wird von den interviewten Gruppen aus unterschiedlichen Sichtweisen geschildert.

Einerseits beschreiben die Gruppen 1/4/6 die Beziehung zu den Lehrern als negativ und äußern ihr Empfinden, dass manche Lehrer diskriminieren, wenn die Schüler keine Deutschen sind, und zudem wenig Toleranz gegenüber den Fehlern der Schüler mit MHG zeigen. Manchmal machen die Lehrer sogar rassistische Witze (GD 1).

Die Schüler fühlen sich von den Lehrern nicht unterstützt, selbst wenn sich diese bemühen, die Fremdsprache zu erlernen. Im Religionsunterricht würde teilweise über die Muslime so geredet, als ob sie alle Extremisten wären (GD 4).

Einige Schüler der Gruppe 6 sagen, dass die Lehrer von den Schülern mit Migrationshintergrund verlangen, eine Ausbildung zu machen, anstatt weiter zur Schule zu gehen. Außerdem mussten sie auch erfahren, dass die Toleranz der Lehrer nicht von deren Alter abhängt. Es gibt auch junge Lehrer, die intolerant sind. Die befragten Schüler halten sehr viel von der Meinung der Lehrer, weil ihre Zukunft davon abhängt. Aufgrund ihres Alters und ihrer Erfahrung wird von den Lehrern Verständnis für die Probleme der Schüler mit MHG erwartet und keine Herabwürdigung (GD 1).

Andererseits behaupten die Gruppen 2/3/5, eine gute Beziehung zu den Lehrern zu haben, weil diese großes Interesse für die Herkunftsländer der Schüler und ihre Kultur zeigen und es gut finden, dass sie zweisprachig aufwachsen (GD 2). Wenn die Schüler mit MHG Probleme mit der deutschen Sprache haben, zeigen die meisten Lehrer dafür Verständnis, weil sie wissen, dass in den Familien dieser Schüler eine andere Sprache gesprochen wird (GD 5).

In der Schule der Gruppe 3 gibt es keine ausländischen Lehrer. Die Lehrer sind Deutsche und sprechen nicht die Sprache der Schüler.

Die Schüler der Gruppe 5 vertreten die Meinung, es spiele keine Rolle, ob die Lehrer Deutsche sind oder selbst MHG haben, da Lehrer mit MHG Schüler mit MHG nicht unbedingt besser verstehen. Es sei eine Frage des Charakters bzw. der Persönlichkeit der Lehrer, wie sie sich den Schülern gegenüber verhalten.

#### ▪ K4: Sprachliche Kompetenzen

Die Schüler der interviewten Gruppen (GD 1/2/5/6) geben an, dass zu Hause mit den Eltern die Herkunftssprache/Muttersprache und zwischen den Geschwistern Deutsch gesprochen wird. Nur manchmal reden die Befragten auch mit den Eltern Deutsch. Es hängt davon ab, wie die sprachlichen Kompetenzen der Eltern sind (GD 2/5). In einigen Familien beherrschen die Kinder die Muttersprache nicht mehr, was sie selbst schade finden (GD 6). Mit Freunden wird Deutsch gesprochen (GD 6).

Es ist wichtig, die eigene Muttersprache zu sprechen, um mit den Verwandten, die im Herkunftsland wohnen und nicht Deutsch können, kommunizieren zu können (GD 5).

Ferner gehen die Schüler davon aus, dass es vorteilhaft ist, die Muttersprachenkurse in Deutschland zu besuchen, um die Sprachkenntnisse zu verbessern. In den Muttersprachenkursen werden auch Prüfungen abgelegt, um die Herkunftssprache noch präziser und besser zu lernen (GD 5).

Die Befragten der Gruppe 5 behaupten, dass es ein Vorteil ist, mehrere Sprachen zu können. Sie fühlen sich in der Schule gegenüber den Deutschen in einer privilegierten Position, da sie mehrere Fremdsprachen sprechen und schreiben können. In ihren Augen ist es positiv, mehrere Sprachen zu sprechen, besonders wenn man neue Leute kennenlernen will, denn es macht einen guten Eindruck, wenn man mehrere Sprachen kann. Die Muttersprache zu können, vereinfacht es fernerhin, Fremdsprachen zu lernen, da man beispielsweise viel vom Italienischen auf Englisch ableiten kann. Darüber hinaus wird es positiv gesehen, noch eine Sprache zu beherrschen – nicht nur für die Schule, sondern auch für den Beruf. Ausländische Firmen mit Niederlassungen in Deutschland würden mehrsprachige Mitarbeiter bevorzugen.

Schüler, die in Deutschland den Kindergarten besuchten, sprechen meist gut Deutsch (GD 1). Aber es gibt auch in Deutschland geborene Schüler mit Sprachprobleme. Einige Schüler der Gruppe 4 gehen davon aus, dass die Tatsache, dass die Jugendlichen mit MHG mehrere Sprachen können, manchmal zu Schwierigkeiten in der deutschen Sprache führt.

Für die Schüler, die später nach Deutschland gekommen sind, waren Sendungen im Fernsehen eine große Hilfe, um Deutsch zu lernen (GD 1). Wegen sprachlicher Probleme kommt es vor, dass ältere Schüler, die erst unlängst nach Deutschland gekommen sind, in niedrigeren Schulklassen eingeschult werden. Das wird von den Schülern negativ empfunden (GD 3). Schüler mit schlechten Sprachkenntnissen verhalten sich ruhig und zurückhaltend im Unterricht. Aber selbst Schüler mit Migrationshintergrund und guten Sprachkenntnissen werden mitunter wegen der Sprache verspottet (GD 1).

Die Eltern der befragten Schüler, besonders die Mütter, sprechen nicht so gut Deutsch, auch wenn sie schon lange in Deutschland leben (GD 1).

▪ K5: Stellenwert des Schulerfolgs

1) Subkategorie: Schulerfolg für Jugendliche mit Migrationshintergrund

2) Subkategorie: Bildungsaspirationen der Eltern

In den befragten Gruppen (1/3-6) wird betont, der Schulerfolg sei für Eltern und Schüler äußerst wichtig, weshalb der Druck der Eltern mit MHG auf ihre Kinder entsprechend stark sei.

Ein guter Schulabschluss wird als wichtig erachtet, um in der Zukunft eine gute Arbeitsstelle zu finden, und bietet mehrere Möglichkeiten. Die Befragten der GD 4 sind

der Meinung, dass die Schule für jeden Jugendlichen wichtig sein sollte, weil die Leute später als Erwachsene ausschließlich berufstätig sind und keine Zeit mehr haben zu lernen. Es hat den Anschein, dass die Schule bei Schülern mit Migrationshintergrund einen höheren Stellenwert hat als bei den Deutschen (Gruppe 5). In der Politik sollen mehr Menschen mit Migrationshintergrund vertreten sein, wünscht sich Gruppe 6.

Für die Eltern der Schüler mit MHG ist der Schulabschluss eine Bestätigung für den erwarteten Schulerfolg, der besonders für Ausländer wichtig ist. Auch als Grundlage für die spätere finanzielle Eigenständigkeit der Kinder wird der Schulerfolg als wesentlich erachtet (GD 1).

Ein guter Schulabschluss bedeutet eine gute Arbeit in der Zukunft. Besonders, wenn die Eltern selbst die Schule abgebrochen haben, legen sie auf Bildung viel Wert. Die Eltern wünschen sich, dass die eigenen Kinder klüger werden und bessere Chancen haben (GD 3). Ausländische Eltern unterstützen zwar weniger als deutsche Eltern, weil sie selber nicht (gut genug) Deutsch können, aber sie sind stolz auf ihre Kinder. Wenn sie die Möglichkeit haben, leisten die Eltern Hilfe, damit ihre Kinder in der Schule besser abschneiden (Nachhilfe).

#### ▪ K6: Diskriminierungserlebnisse

Fast alle Gruppendiskussionspartner der sechs interviewten Gruppen haben, wenn auch sehr unterschiedlich, Diskriminierung erlebt.

Zunächst wird die alltägliche Diskriminierung in der Schule, der die Gruppendiskussionsteilnehmer ausgesetzt sind, näher betrachtet. Zum Beispiel berichtet ein Schüler aus Nigeria, dass Schüler mit MHG wegen ihrer Hautfarbe manchmal diskriminiert werden; er hat selber öfter diese Erfahrung mit deutschen Mitschülern gemacht. Auch Roma, kroatische, türkische, italienische und russische Schüler erzählen von negativen Erfahrungen mit deutschen Mitschülern. In der Schule seien Vorurteile gegenüber Menschen aus anderen Ländern präsent.

Eine italienische Schülerin sagt, dass die Deutschen sich manchmal gegenüber den Italienern beleidigend äußern, obwohl sie nach Italien in Urlaub fahren und das gute italienische Essen schätzen. Aber man könne diesbezüglich nicht wirklich über Ausländerfeindlichkeit gegenüber den Italienern sprechen; es seien lediglich dumme Bemerkungen über Fußball oder Essensgewohnheiten.

Die vielen Vorurteile gegenüber Ausländern sind nach Meinung der Schüler auch in der Gesellschaft vorhanden. Man denkt immer, dass die Ausländer diejenigen sind, die gegen die Gesetze verstoßen. Die interviewten Schüler sagen, dass es dumme Menschen überall, auch in Deutschland, gibt. Es ist nur eine Frage der Erziehung, welche Werte vermittelt werden.

Daneben gibt es noch andere Diskriminierungen, denen die Gruppendiskussionsteilnehmer ausgesetzt waren, als sie von der Primarstufe in die Sekundarstufe kamen. In welcher Schulform es nach der Grundschule weitergeht, wird dabei in der Literatur und in den betreffenden Untersuchungen als zentrale Entscheidungsstelle für den weiteren Bildungsverlauf von Schülern gesehen.<sup>417</sup>

Einige (besonders türkische) Schüler erzählen, dass sie von Lehrern und Rektoren aufgrund von sprachlichen Problemen diskriminiert wurden und Schwierigkeiten hatten, eine Realschulempfehlung zu erhalten. Die Schüler haben sogar erlebt, dass deutsche Schüler mit schlechteren Noten leichter die Realschulempfehlung erhalten haben und sie sich daraufhin ungerecht behandelt fühlten. Ohne den Mut, sich gegen solche Empfehlungen zu wehren, und ohne Informationen über die Funktionsweise des deutschen Schulsystems sind Schüler mit MHG Opfer einer vollzogenen institutionellen Diskriminierung.

▪ K7: Alltag in der Schule

Die Schüler mit Migrationshintergrund haben einen Alltag, der sich kaum von dem der deutschen Schüler unterscheidet (GD 2/3/5). Der einzige Unterschied ist, dass Schüler mit MHG eine Sprache mehr sprechen (GD 5) und sie in der Schule unterstützt werden, wenn sie Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben (GD 1). In der Klasse der interviewten Gruppe 4 sind vorwiegend Jugendliche mit MHG.

Alle interviewten Jugendlichen behaupten am Anfang der Gruppendiskussionen, dass sie in der Schule gleich behandelt werden und dass keine Unterschiede gemacht werden zwischen Schülern mit MHG und deutschen Schülern. Einige Schüler der Gruppe 6 legen offen, dass sie sich manchmal über ungerechtfertigte Notenunterschiede zwischen deutschen und Schülern mit MHG ärgern.

▪ K8: Schulleistungen (Leistungsanforderungen in der Schule)

Die Schüler der interviewten Gruppen meinen alle, dass es schwierig ist, im Fach Deutsch gute Noten zu schreiben. Gruppe 5 berichtet, dass es schon in der Grundschule mühsam war, Deutsch zu lernen. Die Befragten der GD 4 sind der Meinung, dass die Eltern der Schüler besonders hohe Anforderungen stellen, wenn sie selber keinen Schulabschluss haben. Sie wollen erreichen, dass die eigenen Kinder die Chance für eine bessere Zukunft nutzen.

---

<sup>417</sup> Vgl. Gomolla/Radtke 2009.

- K9: Lebensgefühl in Deutschland

3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund

Die Jugendlichen der GD 1 sind fast alle in Deutschland geboren und fühlen sich hier sehr wohl; sie mögen die Deutschen und den deutschen Staat. Einige von ihnen aber wollen zurück in die Herkunftsländer der Familien, wenn sie älter sind, können diesen Wunsch aber nicht begründen. Einige Schüler dieser Gruppe fühlen sich in Deutschland verspottet, weil sie aus ärmeren Länder kommen wie Nigeria oder Griechenland. Sie fühlen sich nicht verantwortlich für die Verhältnisse und die Politik in ihren Herkunftsländern. Besonders ein Schüler aus Afrika leidet darunter. Er meint, dass bei der Betrachtung der afrikanischen Länder immer nur die schlechten Seiten gesehen werden und ganz vergessen wird, dass Afrika sehr schöne Landschaften und Städte zu bieten hat.

Die befragten Jugendlichen sind der Meinung, dass Ausländer in Deutschland Arbeiten verrichten, die kein Deutscher machen würde, aber zufrieden sind, einen Arbeitsplatz zu haben, weil sie in ihren Heimatländern arbeitslos wären und finanzielle Probleme hätten.

- K10: Familie

Die Familien der kroatischen Schüler aus GD 1 sind nach Deutschland gekommen wegen des Krieges und der Arbeitslosigkeit in Kroatien. Die Eltern der Schüler aus GD 4 sind seit Langem in Deutschland, einige verdienen gut und andere werden von ihren älteren Kindern finanziell unterstützt. Die Mütter der Befragten, die Hausfrauen sind, können meistens nicht gut Deutsch. Integration bedeutet für die Gruppe 5 vor allem, Deutsch zu sprechen. Da meist ältere Menschen mit MHG die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen, haben sie auch mehr Schwierigkeiten als die Jüngeren, sich zu integrieren.

Manche der bereits verheirateten Geschwister der Befragten leben wieder in den Herkunftsländern. Die Italiener der Gruppe 3 berichten, dass ihre Eltern gute Erfahrungen mit deutschen Mitbürgern haben und manchmal auch etwas zusammen in der Freizeit unternehmen.

- K11: Religion

Religion wurde in den durchgeführten GD nicht sehr thematisiert. Nur in der GD 1 meinen die Schüler festzustellen, dass ihre deutschen Mitschüler und die deutschen Jugendlichen im Allgemeinen nicht so oft in die Kirche gehen wie zum Beispiel die Muslimen in die Moschee. Die türkischen Schüler werden in der Schule manchmal beleidigt und ausgelacht, weil sie so religiös sind. In der GD 6 sagt eine befragte Türkin, die

selber Kopftuch trägt, dass das Kopftuch kein Hindernis sein sollte, um im Leben etwas zu erreichen. Letztendlich gäbe es in Deutschland die Religionsfreiheit.

- K13: Freizeit

Die Kategorie Freizeit wurde nur in der GD 2 direkt angesprochen. Die Jugendlichen dieser Gruppe treffen sich teils mit Freunden mit Migrationshintergrund, teils mit Deutschen. Dies hängt von der Klassenzusammenstellung ab. Während der Freizeit nicht Deutsch sprechen zu können, empfinden sie nicht als Hindernis, um neue Freundschaften zu schließen, man könne miteinander z.B. Englisch sprechen. Es hängt immer von den Personen ab, ob sie diejenigen akzeptieren, die nicht Deutsch sprechen.

- K14: Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)

In allen befragten Gruppen geben die Schüler an, dass sie deutsche Freunde oder Freunde mit dem gleichen oder einem anderen MHG haben. Es wird aber in den Gruppendiskussionen 1/2/5/6 festgestellt, dass das Verhältnis und der Zusammenhalt der ausländischen Schüler untereinander besser sind als zu den deutschen Schülern. Folgende Gründe werden dafür genannt:

Gruppe 1/Oktopus und Gruppe 5/Schildkröte sprechen von einem „großen Kulturunterschied“ und behaupten, dass deutsche Schüler kein Verständnis für die religiösen Verbote der türkischen Schüler (Rauchen, Alkoholtrinken, Sex) haben. Gruppe 2/Koralle ist der Meinung, dass es immer von den Personen abhängt, ob sie tolerant sind und akzeptieren, wenn jemand nicht gut Deutsch sprechen kann. Auch Gruppe 6/Delfine spricht über intolerantes Verhalten von deutschen Schülern, was sie nicht daran hindert, gemischte Freundschaften als völlig normal zu erachten.

- K15: Integration (im Allgemeinen)

In der GD 5 wird geäußert, dass die Deutschen meinen, Integration würde bedeuten, den Charakter der Menschen mit MHG zu verändern.

Die Jugendlichen haben die Erfahrung gemacht, dass in Deutschland die Menschen mit Migrationshintergrund nicht akzeptiert werden, wie sie sind. Junge Leute mit MHG können sich besser integrieren als ältere und bringen als Beispiel, dass ihre eigenen Eltern weniger integriert sind als sie selbst. Nach Meinung der befragten Jugendlichen der GD 6 bedeutet Integration, viele deutsche Freunde zu haben. Wie man sich integriert, hängt in ihren Augen viel vom eigenen Verhalten und eigenen Charakter ab.

- K16: Integration (in der Schule)

Gruppe 4 klagt, dass es nicht immer möglich ist, sich als Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule wohlfühlen, besonders wenn man die deutsche Sprache nicht gut beherrscht. Es überwiegen aber die positiven Erfahrungen und Gruppe 5 fühlt sich

gut integriert. Die Integration wird auch als sehr gut empfunden, wenn Freunde aus der Grundschule in höhere Schularten kommen oder deutsche Kinder der Nachbarschaft in der gleichen Schule sind. Wenn man sich als Kind in Deutschland eingelebt hat, sei es einfach, akzeptiert zu werden.

- K17: Zukunftsvorstellungen

5) Subkategorie: Chancen in Deutschland

Die Jugendlichen aus GD 5 sehen ihre Zukunft in Deutschland, wo sie mehr Chancen im Beruf haben. Das Heimatland bietet keine Berufschancen. Sie bemerken aber auch, dass das Leben in Deutschland im Vergleich zum Herkunftsland stressiger ist, da in Deutschland die Schüler schon früh arbeiten (mit 16–17 Jahren).

- K18: Tradition

6) Subkategorie: Beziehung zu dem Herkunftsland

Die interviewten Schüler aus GD 3 und 4 haben eine positive Beziehung zu den Herkunftsländern: Sie sind stolz auf ihr Heimatland, sie fahren ein- bis zweimal im Jahr dorthin, sie vermissen ihre Heimat, sie finden die Herkunftsländer (z.B. Italien) schöner als Deutschland; aber sie können sich nicht vorstellen, dort zu leben (Italien, Türkei, Afrika). Sie glauben, dass sie nach einer Rückkehr in die Herkunftsländer wiederum Deutschland vermissen würden (GD 4). Sie stellen immer wieder Unterschiede fest: Z.B. sind in der Türkei gleichaltrige junge Leute erwachsener als die Türken in Deutschland, denken mehr an die Arbeit, sind hilfsbereiter in der Familie und haben mehr Respekt vor den Eltern. Die Einheimischen merken sofort, dass man nicht in der Türkei lebt, allein schon am Aussehen und der Sprache. Auch in Italien haben junge Leute sehr viel mehr Respekt gegenüber Erwachsenen und Lehrern als in Deutschland.

Einige Befragte der Gruppe 1 und 4 haben sehr traditionelle Eltern, besonders die Mütter (Türkei und Kosovo) sind sehr konservativ. Sie haben Schwierigkeiten, den Eltern ihre/n Freund/Freundin vorzustellen, bevor die Ausbildung abgeschlossen ist. Wenn sie früher einen Freund oder Freundin haben, werden diese Beziehungen verheimlicht. Darüber hinaus sind türkische und griechische Eltern auch aus geschichtlichen Gründen streng. So lehnen zum Beispiel griechische Eltern einen türkischen Freund ab und umgekehrt. Als christliches Mädchen ist es aus Glaubensgründen unmöglich, einen Türken kirchlich zu heiraten. Die italienischen Schüler aus GD 3 sagen, dass sie alle eine starke Gefühlsverbindung mit Italien haben und stolz sind, Italiener zu sein. Trotzdem stellen sie immer wieder fest, dass sie bei Besuchen in Italien als Deutsche bezeichnet werden, obwohl sie sich als Italiener fühlen.



Wenn man im Sommer in den Herkunftsländer im Urlaub ist (z.B. im Kosovo), merkt man, dass es mehr Freiheit gibt. Die jungen Leute können abends länger ausgehen oder rauchen.

Noch ein mit Tradition verbundenes Thema ist, dass in ausländischen Familien sehr viel zu Hause mit frischen Produkten wie in der Heimat gekocht wird. Wohingegen deutsche Schüler berichten, öfter in Restaurants zum Essen zu gehen und zu Hause oft Fertiggerichte zu essen (GD 1).

▪ K19: Vorschläge für eine bessere Integration

In den Gruppendiskussionen 2/4/6 spielen für die Befragten die Lehrer eine wichtige Rolle, um eine bessere Integration zu ermöglichen. Die Lehrer sollten möglichst viel über den Schüler mit Migrationshintergrund erfahren. Um Vorurteile abzubauen, sollten die Lehrer mehr Dialog mit den Schülern mit MHG haben und zeigen, dass sie wirklich Interesse für sie haben. Lehrer und Schüler sollten sich gegenseitig kennenlernen.

Das Thema Migration sollte auch im Unterricht angesprochen werden, damit auch die anderen Schüler Informationen über die verschiedenen Kulturen bekommen, um zu diskutieren und damit Vorurteile zu vermeiden. Die Lehrer sollten das Klassenverhalten beobachten und eingreifen, wenn Schüler mit MHG innerhalb der Klasse ausgegrenzt werden.

Auch die Familien der Schüler mit MHG müssen ihren Beitrag zur Integration leisten, ohne aber dabei ihre kulturelle Identität aufgeben zu müssen. Die Lehrer sollten darauf achten, dass Schüler mit MHG nicht anders behandelt werden als Deutsche, Vorurteile sollten nicht aufkommen.

Der Deutschunterricht für die Schüler mit MHG sollte intensiviert werden.

Die Schüler mit MHG haben den Eindruck, dass Sie bei den Lehrern nach dem ersten Eindruck beurteilt werden und ihnen keine Chance gegeben wird, sich zu verbessern. Dieser Eindruck ist zu vermeiden. Die Lehrer sollten darauf achten, dass die Schüler nicht das Gefühl haben, nach ihrer Herkunft beurteilt zu werden. Den Schülern ist wichtig, als Individuum behandelt zu werden – ohne Vorurteile, die mit ihrer Herkunft zusammenhängen.

Die Schüler müssen sich öffnen und auch Freundschaften zu deutschen Schülern suchen, ohne dabei die eigene Identität aufzugeben oder zu leugnen.

### 4.3 Ausführliche Analyse in Italien

Gruppe	Name
Gruppe 7	Seestern
Gruppe 8	Seerobbe
Gruppe 9	Riffhai
Gruppe 10	Seepferdchen
Gruppe 11	Krabbe
Gruppe 12	Sägefisch

Tabelle 7: Die Gruppen in Italien

#### 4.3.1 Gruppe 7: Seestern, 12.10.2011

Diskussionsdauer 45,28 Minuten. Die Befragten der Gruppe Seestern sind 10 Schüler, 12–13 Jahre alt, aus einer Stadt in Mittelitalien mit ca. 188.000 Einwohner. Die Jugendlichen haben verschiedene Migrationshintergründe (Bangladesch, China, Senegal, Rumänien, Kosovo).

Sie erläutern, wie sie Themen wie

- Lebensgefühl in Italien
- Erfahrungen in Italien im Allgemeinen
- Schule für Schüler mit Migrationshintergrund
- Diskriminierung
- Sprachkompetenzen in Italienisch
- Beziehungen zu den italienischen Lehrern und Mitschülern erlebt haben.

Die Gruppendiskussionsaussagen werden durch induktives Vorgehen in Kategorien gebündelt.

##### 4.3.1.1 Darstellung der Ergebnisse

###### ▪ K9: Lebensgefühl in Italien

Die Schüler sehnen sich nach den Eltern/Verwandten, die noch in den Herkunftsländern (Bangladesch, Senegal oder Kosovo) leben. Eine rumänische Schülerin sagt, dass die Schule in Italien besser ist als in Rumänien und es sich in Italien besser lebt.

###### ▪ K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund

Während der Grundschulzeit, bzw. bis zur 3.Klasse, haben die Schüler mit Migrationshintergrund keine Probleme gehabt. In der Mittelschule hat sich die schulische Situa-

on in Folge verschiedener Gründen verschlechtert. Eine Ursache dafür ist die Diskriminierung.

- K6: Diskriminierungserlebnisse

In der Schule kommt es zu keiner Schlägerei zwischen ausländischen und italienischen Schülern. Manchmal machen sich die italienischen Schüler über ihre ausländischen Mitschüler lustig. Schlechte Erfahrungen werden vielmehr außerhalb der Schule gemacht.

(Z.172): *„mi prendono in giro....ma mi sento più un italiano.“*

Sie machen sich über mich lustig ..., aber ich fühle mich als Italiener.

- K13: Freizeit

Einige Schüler dieser Gruppe berichten, dass sie in ihrer Freizeit mit italienischen Jugendlichen spielen, die in ihrer Nähe wohnen.

- K3: Beziehung zu den Lehrern

In der Schule haben sie eine gute Beziehung zu den Lehrern.

- K14: Beziehung zu den Mitschülern

Auch zu ihren Mitschülern haben die Schüler dieser Gruppe eine gute Beziehung; in ihrer Freizeit organisieren sie sich sogar untereinander.

- K4: Sprachenkompetenz in Italienisch

Die Schüler geben an, dass ihnen beim Erlernen der Sprache anfangs die italienische Grammatik schwierig erschien.

- K19: Vorschläge für eine bessere Integration

Von den Jugendlichen kamen zweierlei Vorschläge, um ausländische Schüler besser zu integrieren: Die chinesischen Schüler dieser Gruppe sind für eine Trennung von chinesischen und italienischen Schülern. Eine andere Option für sie wären Lehrer mit ihren Muttersprachenkenntnissen würden, um ihnen bei Schwierigkeiten im Unterricht helfen zu können – zumindest in Klassen mit hohem chinesischem Schüleranteil.

#### 4.3.1.2 Zusammenfassung

Einige von diesen Schülern sehnen sich nach ihren Eltern/Verwandten, die noch in den Herkunftsländern leben. Eine rumänische Schülerin sagt, dass die Schule in Italien besser ist als in Rumänien und man in Italien ein besseres Leben hat.

Während der Grundschulzeit hatten diese Schüler keine Probleme. Später in der Mittelschule verschlechterte die schulische Situation, besonders wegen Diskriminierung.

gen. Die interviewten Schüler behaupten, dass Diskriminierungserfahrungen meistens außerhalb der Schule gemacht werden.

Ihre Freizeit verbringen einige der befragten Schüler dieser Gruppe mit Einheimischen aus ihrer näheren Umgebung. Die Beziehung zu den italienischen Lehrern wird positiv erlebt, genauso wie die zu den italienischen Mitschülern. In ihrer Freizeit organisieren sie sogar gemeinsame Unternehmungen.

Alle befragten Jugendlichen geben an, dass ihnen beim Erlernen der Sprache anfangs die italienische Grammatik schwierig erschien.

#### **4.3.2 Gruppe 8: Seerobbe, 12.10.2011**

Diskussionsdauer 43,38 Minuten. Die Befragten der Gruppe Seerobbe sind 10 Schüler im Alter von 14–18 Jahren. Die Jugendlichen haben verschiedene Migrationshintergründe (China, Albanien, Ukraine) und erläutern, wie sie folgende Themen bisher erlebt haben:

- Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund
- Diskriminierungserlebnisse
- Schule für Schüler mit Migrationshintergrund
- Integration (im Allgemeinen und in der Schule)
- Sprachliche Kompetenzen
- Lebensgefühl in Italien
- Schule in Herkunftsländern
- Beziehung zu den Lehrern
- Zukunftsvorstellungen

##### **4.3.2.1 Darstellung der Ergebnisse**

- K9: Lebensgefühl in Italien

##### **3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund**

Der erste befragte Jugendliche (A) ist Albaner. Er kam im Alter von vier Jahren mit seiner Familie nach Italien. Der Vater lebte und arbeitete bereits in Italien und holte nach einiger Zeit seine Familie ebenfalls nach Italien. Der Jugendliche berichtet von seiner langen Reise von Durazzo (Durrës) nach Ancona, weil das Wetter so schlecht war. Er erinnert sich, dass er bei der Ankunft in Italien ein großes Glücksgefühl empfunden hat. Der Jugendliche berichtet weiter, dass es sich zum Zeitpunkt, als seine Eltern beschlossen hatten, nach Italien zu ziehen, dort besser leben ließ, da es noch kaum Krisen gab.

Die zweite befragte Jugendliche (B) ist Albanerin. Sie kam im Alter von 4/5 Jahren mit ihrer Familie nach Italien. Der Vater lebte bereits in Italien, doch war es ihm nicht gelungen, die entsprechenden Dokumente für eine Zusammenführung der Familie (5 Kinder) zu erhalten.

Die dritte befragte Jugendliche (C) ist Chinesin und lebt seit drei Jahren in Italien.

Die vierte befragte Jugendliche (D) ist Albanerin. Sie ist 18 Jahre alt und lebt seit 10 Jahren in Italien. Der Vater lebte bereits vorher in Italien. Sie musste drei Monate ohne ihre Eltern bei ihrer Großmutter bleiben, da es dem Vater nur gelungen war, vier Kinder nach Italien zu holen. Dabei hatte sie das Gefühl, verlassen worden zu sein.

Die fünfte befragte Jugendliche (E) ist Chinesin. Sie lebt seit fünf Jahren in Italien und hat bis zu ihrem zwölften Lebensjahr die Schule in China besucht.

Die sechste befragte Jugendliche (F) ist Ukrainerin. Ihre Mutter war bereits in Italien und hat zuerst die älteste Tochter und 2008, also zwei Jahre später, sie selber geholt. Sie lebt seit drei Jahren in Italien und besucht dort die Schule seit der zweiten Klasse Mittelschule.

Der siebte befragte Jugendliche (G) ist Albaner. Sein Vater lebte und arbeitete seit 1997 in Italien. Nach einiger Zeit holte er seine Familie ebenfalls nach Italien.

Die achte befragte Jugendliche (H) ist Albanerin. Sie lebt seit 10 Jahren in Italien. Der Vater war bereits vor ihr dort. Sie musste am Tag des Attentats vom 11.09.2001 auf die Zwillingstürme ihre Reise antreten.

Der neunte befragte Jugendliche (I) ist Chinese. Er lebt seit vier Jahren in Italien und nur das letzte Jahr der Mittelschule und zusätzlich einen Italienischkurs besucht, bevor er auf die Oberschule ist.

Der zehnte befragte Jugendliche (L) ist Albaner. Er lebt seit neun Jahren in Italien. Auch sein Vater lebte bereits in Italien und hat nach einigen Monaten seine gesamte Familie zu sich geholt.

▪ K12: Schule in Herkunftsländern

(E) erzählt, dass sich die Schule in China, die sie bis zu ihrem 12. Lebensjahr besucht hat, nicht wesentlich von der italienischen Schule unterscheidet. Der einzige Unterschied zeigt sich bei den Schülern in Italien, die böse waren und sich in der Mittelschule über sie lustig gemacht haben. In der Oberschule hat sich die Beziehung zu den anderen Schülern verbessert.

(Z.139-143): „più o meno uguali perché c'è da studiare ... e ripassare e fare dei compiti in classe. Però mi sa per quanto riguarda i compagni di classe sono un po' diversi....

diciamo che loro (gli italiani) erano cattivi, però loro mi prendevano in giro qualche volta.“

Mehr oder weniger gleich, denn es gilt zu lernen, zu wiederholen und Schulaufgaben zu schreiben. Doch mir scheint, dass sich die Mitschüler mir gegenüber etwas anders benehmen..., ich meine, dass sie (die Italiener) böse waren und sich über mich manchmal lustig gemacht haben.

▪ K3: Beziehung zu den Lehrern

(E) gibt an, dass es in der Oberschule sehr viele Schüler gibt und dass die Lehrer die einzelnen Schüler nicht so unterstützen können, wie es vielleicht in der Mittelschule möglich war, wo sie wesentliche und leichtere Inhalte durchgenommen haben. Auf der Oberschule muss man sich mehr anstrengen.

Die albanische Schülerin (H) erzählt, dass ihr die Lehrer in der Grundschule sehr geholfen haben und dass ihr daher die Mittelschule leichter fiel.

Der albanische Schüler (L) berichtet, dass die Beziehung zu den Lehrern von deren Persönlichkeit abhängig ist. Persönlich hat er mit einem Lehrer eine schlechte Erfahrung gemacht, aber er kann nicht sagen, ob das deshalb so war, weil er Albaner ist. Ansonsten hat er vor allem mit den Lehrern für Italienisch, Geschichte, Latein sehr gute Erfahrungen gemacht.

Die chinesische Schülerin (E) sagt, dass sie noch nie schlechte Erfahrungen mit den Lehrern gemacht habe, weil sie Ausländerin sei. Die Lehrer ermahnen nur, wenn man zu extrovertiert ist, aber nicht, weil man kein Italiener ist.

Die Lehrer sind bis auf wenige Ausnahmen in Ordnung, sagt ein anderes chinesisches Mädchen. Eine weitere chinesische Schülerin erzählt von einer negativen Erfahrung mit einem Lehrer, der ihrer Meinung nach etwas gegen ausländische Schüler hatte.

▪ K6: Diskriminierungserlebnisse

Der befragte Schüler (A) berichtet, dass er in der Schule nie Probleme hatte, als Albaner akzeptiert zu werden. Es gab kein Problem von Kraftmeierei oder von irgendeiner Diskriminierung gegen ihn.

(Z.86): „siccome alcune persone sono anche razziste, quindi ci trattano anche male all'inizio, poi pian piano col tempo... per farti conoscere.“ <00:08:05>

Einige Personen haben uns diskriminiert, uns zu Beginn schlecht behandelt. Mit der Zeit haben wir uns dann aber besser kennengelernt.

Die Chinesin (C) erzählt, dass sie zu Beginn ihres Aufenthaltes in Italien vonseiten einiger Italiener Rassismus und Diskriminierung ertragen musste.

(D) hat in keiner Weise irgendeine Diskriminierung erfahren, obwohl sie Albanerin ist.

Die Schülerin (F) aus der Ukraine hat überhaupt keine Diskriminierung erfahren.

Der befragte albanische Jugendliche (G) erzählt, dass er manchmal auf der Straße einige rassistische Personen angetroffen hat oder beleidigt wurde, weil er bestimmte Personen kennt und weil er ein Ausländer und nicht einer aus ihrem Land ist.

▪ K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund (Erfahrungen)

(A) behauptet, dass ein schüchterner, ausländischer Junge größere Schwierigkeiten bei der schulischen Eingliederung hat als ein extrovertierter Junge.

(Z.121-123) „*se è un ragazzo un po' timido, avrà più difficoltà, se è un ragazzo più estroverso secondo me avrà meno difficoltà a inserirsi....*“ <00.11.22>

Wenn du eher ein schüchterner Typ bist, hast du größere Anfangsschwierigkeiten. Bist du hingegen extrovertiert, wirst du meiner Meinung nach weniger Schwierigkeiten haben, dich zu integrieren.

Die Befragte (D) berichtet, dass für sie das erste Schuljahr (5. Kl.Grundschule) in Italien deshalb negativ verlief, weil die anderen Kinder sich bereits kannten und sie als Einzige in der Gruppe fremd war. In der Mittelschule und auch jetzt in der Oberschule hat sich ihre Situation verbessert.

(E) erzählt, dass es für sie aufgrund ihrer Schüchternheit anfangs sehr schwierig war, Freundschaften mit anderen Schülern zu schließen.

(F) erzählt, dass sie zu Beginn ihres Lebens in Italien (2008) eine schlechte Erfahrung als ukrainische Schülerin gemacht hat.

(G) hat die Schule in Italien seit der 1. Klasse Grundschule besucht und sich als albanischer Schüler gut zurechtgefunden.

Der chinesische Junge (I) sagt, dass ihm die Schule in Italien ermöglicht hat, seine Kenntnisse zu verbessern.

▪ K15: Integration (im Allgemeinen)

(B) hatte nie Schwierigkeiten, sich in der italienischen Stadt, in der sie lebt, zu integrieren. Sie konnte sich auch dazu bekennen, Albanerin zu sein, ohne befürchten zu müssen, deshalb nicht akzeptiert zu werden. Sie ist stolz, Albanerin zu sein.

▪ K16: Integration (in der Schule)

Die Schülerin (B) berichtet, nie, auch nicht in der Schule, Integrationsprobleme gehabt zu haben, vielleicht ein kleines bisschen zu Beginn. Sie hat es jedoch geschafft, sich zu wehren und sich einzugliedern.

▪ K4: Sprachliche Kompetenzen

Die chinesische Schülerin (C) hatte zu Beginn ihres Aufenthalts in Italien erhebliche sprachliche Schwierigkeiten, was für ihre Sozialisation sehr hinderlich war. (D) hatte in

Albanien die italienische Schule besucht und ist deshalb in Italien auf keine Schwierigkeiten gestoßen.

(Z.115-117): *„Per l’italiano non ho mai avuto problemi perché sono stata in una scuola italiana quando ero in Albania, quindi non avevo problemi di lingua.“*

Wegen der italienischen Sprache hatte ich nie Probleme, da ich in Albanien eine italienische Schule besucht habe. Daher hatte ich keine Sprachschwierigkeiten.

Die ukrainische Schülerin (F) ist bei ihrer Ankunft in Italien in die 2. Klasse der Mittelschule gekommen. Zu Beginn hatte sie Sprachschwierigkeiten mit den Mitschülern und den Lehrern, doch haben sich diese mit der Zeit gelegt.

Die albanische Schülerin (H) hatte zu Beginn Probleme mit der italienischen Sprache, weshalb sie von der 5. in die 4. Klasse zurückgestuft wurde. Mithilfe ihrer Cousine ging es dann besser.

Der chinesische Junge (I) führt an, dass ihm die italienische Sprache Schwierigkeiten bereitet und er sich nicht gut in Italienisch ausdrücken kann.

(L) hat sehr schnell die italienische Sprache gelernt und wurde daher als albanischer Junge nie von den italienischen Freunden diskriminiert.

▪ K9: Lebensgefühl (in Italien)

Die Albanerin (H) erzählt, dass das Leben in Italien sich für sie zu Beginn wie ein Traum angefühlt hat. Endlich besaß auch sie Spielsachen wie alle anderen Kinder. In einem armen Land wie Albanien war dies nicht möglich. Der Vater war arbeitslos.

(L) hat sich in Italien gleich zurechtgefunden, denn er wohnte in einer Gegend, wo viele Albaner lebten.

▪ K14: Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)

Der albanische Schüler (G) berichtet, dass er nie Probleme mit gleichaltrigen italienischen Jugendlichen hatte.

▪ K13: Freizeit

Der albanische Junge (A) hat in seiner Freizeit sowohl mit italienischen als auch mit anderen ausländischen Jugendlichen Kontakt.

Die chinesischen Mädchen (E) und (C) haben nur wenige italienische Freunde und verkehren meist nur unter Chinesen.

(F) hat nur italienische Freunde, denn in X (Stadt, in der die Umfrage stattfand) gibt es keine gleichaltrigen ukrainischen Mädchen. Daher hat sie ziemlich bald Italienisch gelernt. Ukrainisch spricht sie nur mit der Schwester zu Hause.



▪ K17: Zukunftsvorstellungen

5) Subkategorie: Chancen in Italien?

(F) hat sich noch nicht entschieden, ob sie in Italien bleiben soll. Sie möchte in der Ukraine als Fremdenführerin arbeiten. Nachdem sie mehr als vier Sprachen spricht, hofft sie, leichter eine Arbeit zu finden.

Der albanische Junge (L) hofft, Fußballspieler zu werden und ist Fan sämtlicher italienischer Mannschaften.

Eine der chinesischen Schülerinnen möchte Rechtsanwältin werden, aber nachdem es schwierig ist, in Italien Arbeit zu finden, würde sie gerne ins Ausland, am liebsten nach Amerika gehen. Sie träumt auch davon, in Italien Carabinieri (Polizist) zu werden.

Ein anderes chinesisches Mädchen möchte an der Universität studieren und Kriminologin werden, ein weiteres Mädchen Fotografin.

Die chinesische Schülerin (E) weiß noch nicht, ob sie in Italien bleiben wird oder nicht.

Die chinesische Schülerin (C) will Architektur studieren, weiß aber noch nicht, ob sie in Italien oder China leben wird.

▪ K19: Vorschläge für eine bessere Integration

Die Jugendlichen dieser Gruppe äußern sich folgendermaßen zu den Vorschlägen, die eine bessere Integration ermöglichen sollen: Die ausländischen Jugendlichen müssen extrovertiert sein, ihre eigenen Bedürfnisse äußern und auf Provokationen nicht mit Gewalt reagieren. Es wäre gut, in der Schule Versammlungen für Ausländer und Italiener zu organisieren. Es ist nicht förderlich für die Integration, wenn Ausländer und Italiener voneinander getrennt werden, so wie es früher praktiziert wurde, indem man die Ausländer auf die eine Seite und die Italiener auf die andere Seite gestellt hat.

Die Schule muss die Ausländer mehr einbeziehen. Im letzten Jahr gab es einen Gesetzesvorschlag von der ‚Rechten‘, ausländische und italienische Klassen zu bilden. So findet keine Integration statt. Alle Formen von Rassismus sollten angezeigt werden.

#### 4.3.2.2 Zusammenfassung

Alle befragten Schüler wurden in ihren Herkunftsländern geboren und sind als Kinder nach Italien gekommen. Ein Elternteil (bei den Albanern meist der Vater) lebte und arbeitete schon in Italien und hat die Familie nach einiger Zeit nach Italien geholt.

Die Jugendlichen dieser Gruppe haben unterschiedliche Lebenserfahrungen gemacht. Einige albanische Jugendliche berichten von ihrer langen Reise nach Italien und das große Glücksgefühl bei der Ankunft in Italien. Andere sprechen über die Schwierigkeiten der Väter, Dokumente zu erhalten, um die Familie zusammenzuführen

Fast alle Schüler haben die Schule in den Herkunftsländern besucht, bevor sie nach Italien gekommen sind. Eine chinesische Schülerin berichtet, dass sich die Schulen in China und Italien nicht viel unterscheiden. Der einzige Unterschied sind die italienischen Schüler, die sich in der Mittelstufe ihr gegenüber schlecht benommen und sich über sie lustig gemacht haben. In der Oberstufe hat sich die Beziehung zu den anderen – italienischen – Schülern aber verbessert. Eine chinesische Schülerin spricht davon, dass die Lehrer in der Oberstufe die einzelnen Schüler nicht so unterstützen können, weil es sehr viele Schüler gibt. Sie fühlte sich in der Grundschule besser unterstützt.

Schlechte Erfahrungen aufgrund ihres MHGs haben die Schüler nicht gemacht, nur eine Schülerin berichtet von Problemen. Die Erfahrungen mit Diskriminierungen sind sehr unterschiedlich. Einige Schüler aus Albanien und der Ukraine hatten keine Probleme, akzeptiert zu werden. Andere albanische und chinesische Jugendliche begegneten auf der Straße rassistischen Personen und wurden beleidigt. Einige Schüler berichten über ihre Erfahrungen als Schüler mit Migrationshintergrund, dass schüchterne, ausländische Kinder größere Schwierigkeiten bei der schulischen Eingliederung haben als extrovertierte. Manchmal fühlten sich die Schüler dieser Gruppe in der Grundschule ausgegrenzt, später, in der Oberstufe, hat sich die Situation verbessert. Auf jeden Fall hat die italienische Schule diese jungen Leute geholfen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

Die Integration in der Stadt, in der sie als Albaner wohnen, war niemals ein Problem. Die Schüler sind stolz, Migrationshintergrund zu haben, fühlen sich akzeptiert und sind auch in der Schule gut integriert – bis auf gewisse Anfangsschwierigkeiten. Aufgrund der schlechten sprachlichen Kompetenzen hatten die chinesischen und ukrainischen Schüler zu Beginn ihres Aufenthalts in Italien erhebliche Probleme, mit den Mitschülern und den Lehrern zu kommunizieren. Das war für ihre Sozialisation sehr hinderlich. Die albanischen Schüler hingegen hatten keine Schwierigkeiten, da sie schon in Albanien Italienischkurse besuchten. Sie wurden nie von ihren italienischen Freunden diskriminiert.

Das Lebensgefühl in Italien war für die albanischen Schüler am Anfang sehr schön. Sie konnten Spielsachen besitzen, die in ihrem armen Herkunftsland Albanien nicht denkbar waren. Damals gab es in Italien noch keine wirtschaftliche Krise und man konnte sich mehr leisten.

Zumindest die albanischen Jugendlichen beteuern, nie Probleme mit gleichaltrigen italienischen Jugendlichen gehabt zu haben. Die Freizeit wird von albanischen und ukrainischen Jugendlichen sowohl mit italienischen als auch mit anderen ausländi-

schen Jugendlichen verbracht. Die interviewten chinesischen Mädchen haben nur wenige italienische Freunde und verkehren meist unter Chinesen.

Über ihre Zukunft haben die Schüler noch keine konkreten Vorstellungen. Einige von ihnen wollen an einer Universität in Italien studieren. Sie wollen auf jeden Fall eine Ausbildung oder ein Studium in Italien beenden (es wurden genannt: Rechtsanwalt, Kriminologe, Architekt, Fotografin, Fremdspracheführer, italienischer Polizist, Fußballspieler in italienischen Mannschaften). Erst später wollen sie entscheiden, wo sie leben wollen. Die Tatsache, mehrere Sprachen zu sprechen, gibt die Hoffnung, leichter eine Arbeit zu finden.

Diese Gruppe ist der Meinung, dass man, um eine bessere Integration zu erreichen, extrovertiert sein muss, seine eigenen Bedürfnisse äußern soll und auf keinen Fall mit Gewalt auf Provokationen reagieren darf. Die Schule sollte – im Interesse einer Integrationsförderung – die Schüler mit MHG noch mehr mit einbeziehen. Es wäre folglich gut, in der Schule gemeinsame Versammlungen und Veranstaltungen für Ausländer und Italiener zu organisieren. Alle Formen von Rassismus sollten angezeigt werden.

#### **4.3.3 Gruppe 9: Riffhai, 12.10.2011**

Diskussionsdauer 36,39 Minuten. Die Befragten der Gruppe Riffhai sind zehn Schüler (14–17 Jahre) einer „Istituto Superiore“ (=Oberstufe) in einer mittelgroßen Stadt in Mittelitalien. Die Jugendlichen kommen aus China, Albanien, Rumänien und Pakistan. Es fällt auf, dass alle Schüler chinesischer Abstammung italienische Vornamen tragen.

Die Befragten erläutern ihre Einstellung zu folgenden Themen:

- Erfahrungen (in Italien im Allgemeinen)
- Zukunft (Chancen in Italien)
- Schule in den Herkunftsländern
- Diskriminierung
- Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen
- Schule für Schüler mit Migrationshintergrund
- Beziehung zu den Lehrern
- Familie erlebt haben.

Die Aussagen der Gruppendiskussionen werden durch induktives Vorgehen in Kategorien gebündelt.

##### **4.3.3.1 Darstellung der Ergebnisse**

- K9: Lebensgefühl in Italien

3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund

Der erste befragte Jugendliche (A) ist Chinese. Er ist in Italien geboren, dann aber mit seinen Eltern nach China und im Alter von vier Jahren wieder nach Italien zurückgekehrt. Im Kindergarten hatte er Sprachschwierigkeiten, die sich aber in der Grundschule gelegt haben.

Die zweite befragte Jugendliche (B) ist Chinesin. Sie ist in China geboren und lebt seit 8/9 Jahren in Italien. Ihre Eltern sind nicht sofort nach „X“ gezogen, sondern in eine norditalienische Stadt, in der es nur wenige Chinesen gab. Das Mädchen wurde dort eingeschult. Sie äußert, dass die Chinesen in dieser norditalienischen Stadt besser behandelt wurden als in „X“, wo sie nun lebt. Was seine Ursache möglicherweise darin hat, dass dort weniger Chinesen leben. Während der Schulzeit in Norditalien hat sie gut Italienisch gelernt und daher nach dem Umzug in diese Stadt keine Schwierigkeiten in der Schule. Die Tatsache, dass in dieser Stadt viele Chinesen leben, könnte ihrer Meinung nach das Erlernen der italienischen Sprache erschweren, da diese dann untereinander immer Chinesisch sprechen. Außerdem diskriminieren die Italiener in „X“ die Chinesen schon mit ihren Blicken, die sagen: „Warum seid ihr hier, warum steht ihr uns die Arbeit?“

Die dritte befragte Jugendliche (C) ist ebenfalls Chinesin, 15 Jahre alt und lebt seit 14 Jahren in Italien. Sie hatte keine Schwierigkeiten, Italienisch zu lernen. Sie erinnert sich, dass es in ihrer Kindergartenzeit auch viele albanische Kinder gab und dass auch schon zu diesem Zeitpunkt chinesische Kinder gehänselt wurden. Aber die Erzieherinnen waren liebevoll zu ihnen und blieben immer in der Nähe der chinesischen Kinder, bis sie von den Eltern abgeholt wurden.

Der vierte befragte chinesische Jugendliche (D) ist in Italien geboren und hat als Kind nur ein Jahr lang in China gewohnt. Daran erinnert er sich aber nicht mehr. Im Kindergarten gelang es ihm nicht, mit den Kindern und Erziehern zu kommunizieren. In der Grundschule hat er dann Italienisch sprechen gelernt.

Der fünfte befragte Jugendliche (E) ist Albaner, 14 Jahre alt und lebt seit 13 Jahren in Italien. Er hatte in dieser Zeit nie Probleme, weder mit Italienern noch mit Albanern. Er hat sowohl italienische als auch albanische Freunde und in der Schule keine Probleme, da er die italienische Sprache beherrscht.

Die sechste Jugendliche (F) ist Albanerin. Sie ist 14 Jahre alt und lebt seit vier Jahren in Italien. Im Alter von zehn Jahren kam sie mit dem Schiff von Albanien nach Italien. Der Vater arbeitete bereits seit vielen Jahren in Italien und hatte beschlossen, die Familie zu sich nach Italien zu holen. Anfangs blieb sie mit ihren Schwestern nur zu Hause. Dank ihrer albanischen Freundinnen, die schon Italienisch konnten, hat sie dann in der Schule schnell Italienisch gelernt. Von dieser ersten Zeit hat sie viele schöne Erinnerungen und mit ihren Eltern viele schöne neue Orte gesehen.

Der siebte Jugendliche (G) kommt aus Pakistan. Er kam vor 13 Jahren als kleines Kind nach Italien. Der Vater arbeitete bereits in Italien und hat dann seine Familie zu sich geholt. Er wurde in die Grundschule eingeschult und von Freunden und Lehrern stets unterstützt.

Der achte chinesische Jugendliche (H) ist in Italien geboren, dann nach China und von China wieder zurück nach Italien gekommen. Er war ein Jahr im Kindergarten, hat Italienisch in der Grundschule gelernt. Er hat keine nennenswerte Erinnerung an seine Kindheit und findet das Leben in Italien schön, da die Luft sauber ist und viel weniger Abfall herumliegt als in China. Es gefällt ihm, in „X“ zu leben; er hat in keiner anderen italienischen Stadt gewohnt.

Der neunte Jugendliche (I) ist Rumäne. Er lebt seit seinem sechsten Lebensjahr in „X“. Der Vater lebte und arbeitete bereits in Italien, dann ist seine Mutter zum Vater gezogen und er bei den Großeltern in Rumänien geblieben. Mit sechs Jahren kam er in Italien in die Grundschule und hatte Probleme mit der italienischen Sprache. Italienisch lernte er durch das Fernsehen. Der Vater wollte seine Familie nach Italien holen, weil Italien ein gastfreundliches Land ist und auch wegen der ‚Luftveränderung‘.

Der zehnte chinesische Jugendliche (L) ist in „X“ geboren, dann nach China und im Alter von drei Jahren wieder nach Italien zurückgekehrt.

- K17: Zukunftsvorstellungen

5) Subkategorie: Chancen in Italien?

(B) will Mathematiklehrer werden, weil er in der Schule gut in Mathematik ist. Er hofft, in Italien als Lehrer arbeiten zu können oder eine Arbeit im Tourismusmarketing zu finden, da er mehrere Fremdsprachen spricht. In China ist es schwierig, eine Arbeit als Lehrer zu finden.

Der chinesische Jugendliche (D) möchte in Italien eventuell Landvermesser werden, aber er ist sich noch nicht sicher.

Der albanische Jugendliche (E) möchte entweder Fußballer in Italien werden oder als Landvermesser arbeiten. Im Fach Technisch-Zeichnen erzielt er gute Leistungen. Ihm gefällt das Umfeld dieser Fachrichtung.

Der pakistanische Jugendliche (G) möchte an der Universität Architektur studieren oder als Landvermesser in Italien arbeiten, denn das war schon immer sein Traum. Falls ihm das nicht gelingen sollte, möchte er das Hotel seines Vaters führen.

Der chinesische Jugendliche (H) möchte ebenfalls Landvermesser werden.

Der befragte rumänische Jugendliche (I) möchte Landvermesser oder Architekt werden, weil er schon als Kind gut in Technisch-Zeichnen war.

Der chinesische Jugendliche (L) möchte in Italien Fußballer werden und wenn ihm das nicht gelingt, in der Firma seines Vaters arbeiten.

- K12: Schule in den Herkunftsländern

Die befragte chinesische Jugendliche (B) berichtet, dass die Schule in China sehr viel schwieriger ist als in Italien, denn man muss dort alles vertiefen. In Italien reicht es schon, ein bisschen Bescheid zu wissen.

- K6: Diskriminierungserlebnisse

Die chinesische Jugendliche (C) behauptet, dass in der Schule Diskriminierung manchmal von unbekannten Personen ausgeht, aber zum Großteil passiert Diskriminierung außerhalb der Schule, auf der Straße. Wenn zum Beispiel Straßen schmutzig sind, sagen die Italiener sofort, dass die Chinesen daran schuld sind. Andere „Völkstämme“ scheinen für sie nicht in Frage zu kommen.

Die albanische Jugendliche (F) hat selbst noch nie Diskriminierung erfahren. Sie hat aber sehr wohl bemerkt, dass sowohl chinesische als auch rumänische Jugendliche diskriminiert worden sind. Die Diskriminierung findet vorwiegend außerhalb der Schule statt.

Der pakistanische Jugendliche (G) ist persönlich nie diskriminiert worden.

Der chinesische Jugendliche (H) ist weder von seinen Mitschülern noch von seinen Lehrern diskriminiert worden.

Der rumänische Jugendliche (I) gibt an, dass er nur einen Vorfall von Diskriminierung vonseiten eines Mitschülers in der Grundschule erlebt hat.

Der chinesische Jugendliche (L) hatte persönlich noch nie Probleme, allerdings auf der Straße oft gesehen, wie Ausländer, vor allem Chinesen, diskriminiert wurden. In der Schule ist so etwas allerdings nie vorgefallen.

- K13: Freizeit

Der rumänische Jugendliche (I) verbringt seine Freizeit sowohl mit italienischen als auch ausländischen Schulfreunden.

- K19: Vorschläge für eine bessere Integration

Der befragte chinesische Jugendliche (D) sagt, dass die Lehrer die Ausländer immer so betrachten sollten, als wären sie Italiener, ohne an Rassenunterschiede zu denken (Z. 432-433).

Der chinesische Jugendliche (H) ist der Meinung, dass die italienischen Lehrer strenger sein müssten. So würden die ausländischen Schüler mehr und schneller lernen.

Der pakistanische Jugendliche (G) sieht, dass die italienischen Schulen bereits sehr viel für die Ausländer unternehmen, indem sie zum Beispiel Italienischkurse für Ausländer organisieren. Eventuell könnten diese Kurse noch intensiver sein und man könnte die ausländischen Schüler bei der Integration noch besser unterstützen. Es wäre auch gut, wenn es einen Mediator gäbe, der die jeweiligen Sprachen der Ausländer ins Italienische übersetzt. Das wäre eine große Hilfe.

▪ K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund

Die albanische Jugendliche (F) berichtet, dass es für ausländische Schüler schwierig ist, sich in der italienischen Schule zurechtzufinden, wenn man die Sprache noch nicht kennt. Auch hängt es davon ab, welche Personen man in der Schule trifft; ob diese freundlich sind oder nicht.

Der chinesische Jugendliche (L) hat sowohl einen privaten kirchlichen Kindergarten als auch eine private kirchliche Schule besucht. Die Klosterschwestern haben sich sehr um ihn gekümmert und ihn sehr unterstützt, die italienische Sprache zu lernen. Gute Erfahrungen konnte er auch im Kontakt mit italienischen Jugendlichen machen. Es ist nicht immer leicht, in eine staatliche italienische Schule zu kommen, hat er gehört.

▪ K12: Schule in den Herkunftsländern

Die albanische Jugendliche (F) schildert, dass sie die Grundschule in Albanien besuchte und das Schulsystem dort völlig anders ist. Die Lehrer dürfen Gewalt anwenden, die Stundenpläne unterscheiden sich sehr, die Schulgebäude sind klein. In Albanien gibt es nicht differenziert ausgerichtete Oberschulen; nach der Oberschule kann man auf die Universität gehen.

▪ K3: Beziehung zu den Lehrern

Der pakistanische Jugendliche (G) hatte nie Probleme mit Lehrern; sie haben ihn immer gut behandelt.

Der rumänische Jugendliche (I) meint, dass die Lehrer alle Schüler gleich behandeln sollten, unabhängig von ihrer Herkunft.

▪ K10: Familie

Der Vater des chinesischen Schülers (L) hat eine Firma, in der (L) später arbeiten kann, falls sich sein Traum, Fußballer zu werden, nicht erfüllen sollte.

Der Vater des pakistanischen Schülers besitzt ein Hotel.

#### 4.3.3.2 Zusammenfassung

Die befragten Jugendlichen können auf unterschiedliche Lebenserfahrungen zurückblicken. Einige chinesische Jugendliche pendelten mit ihren Familien in ihrer Kindheit zwischen Italien und China. Das ist einer der Gründe, warum sie Schwierigkeiten beim Erlernen der italienischen Sprache hatten. Eine chinesische Schülerin merkt an, dass man besser Italienisch lernt, wenn man an einem Ort lebt, wo es nicht so viele Chinesen gibt. Die Erinnerung an die ersten italienischen Lehrkräfte ist positiv; ebenso positiv erinnert sie sich an ihre ersten Lebensjahre in Italien.

Die albanischen Jugendlichen hatten keine großen Integrationsprobleme, da sie teilweise schon in Italien aufgewachsen sind und deshalb schnell die Sprache gelernt haben. Von Vorteil war es auch, dass sie albanische Freunde hatten, die bereits seit längerer Zeit in Italien lebten und daher die Sprache schon gut sprechen konnten. Auch sie haben gute Erfahrungen in Italien gemacht.

Der pakistanische Jugendliche hat sich schnell integriert, da er sowohl von seinen Mitschülern als auch von seinen Lehrern unterstützt wurde.

Der rumänische Schüler hat die italienische Sprache durch das Fernsehen gelernt, denn er hatte anfangs große Sprachschwierigkeiten. Italien betrachtet er als sehr gastfreundlich.

Alle befragten Jugendlichen sehen in der Einwanderung große Möglichkeiten für ihre Schulbildung und ihr zukünftiges Arbeitsfeld in Italien. Einige von ihnen wollen an der Universität studieren. Falls es ihnen nicht gelingen sollte, ihre Träume (Fußballer, Landvermesser, Arzt usw. zu werden) zu verwirklichen, können sie sich in den elterlichen Betrieben betätigen. Wenn man die italienischen Schulen mit den Schulen der Herkunftsländer vergleicht, fällt auf, dass die Schule in Italien leichter ist als in China, aber viel ‚spezieller‘ als in Albanien.

Die albanischen Schüler geben an, dass Diskriminierung nur außerhalb der Schule, auf der Straße vorkommt. Sie haben sich selbst nie diskriminiert gefühlt, aber bemerkt, dass die chinesischen und rumänischen Schüler sehr wohl diskriminiert wurden.

Ihre Freizeit verbringen die chinesischen Schüler vorwiegend mit anderen Chinesen, während die anderen Schüler sich sowohl mit ausländischen als auch italienischen Schülern treffen.

Vonseiten der befragten Schüler gibt es verschiedene Anregungen: So geben die Chinesen an, die Lehrer in Italien sollten strenger sein, damit die ausländischen Schüler mehr lernen; sie sollten den Migrationshintergrund nicht berücksichtigen, sondern alle



Schüler gleich behandeln. Ein sprachlicher Mediator würde in der Schule idealerweise viele Sprachprobleme lösen. Die Lehrer erfahren durchaus positive Wertschätzung.

Der Schuleintritt der ausländischen Schüler in Italien hängt von den Personen ab, denen sie begegnen. In Italien ist das Schulklima gut, während in Albanien Schüler zu Disziplinarzwecken geschlagen werden.

#### **4.3.4 Gruppe 10: Seepferdchen, 13.10.2011**

Diskussionsdauer 30,47 Minuten. Die Gruppe Seepferdchen besteht aus acht Schülern im Alter von 11–13 Jahren einer S.M. (Mittelschule) in einer Stadt in Mittelitalien mit 191.536 Einwohnern (Stand 30.09.2013). Die Jugendlichen kommen alle aus China und berichten über nachstehende Themen:

- Erfahrungen (in Italien im Allgemeinen)
- Lebensgefühl in Italien
- Sprachkompetenzen in Italienisch
- Stellenwert des Schulerfolgs
- Diskriminierung
- Freizeit
- Beziehung zu den Lehrern
- Schule in Herkunftsländern
- Schule für Schüler mit Migrationshintergrund
- Beziehung zu den italienischen Lehrern
- Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)
- Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

Die Aussagen der Gruppendiskussionen werden durch induktives Vorgehen in Kategorien gebündelt.

##### **4.3.4.1 Darstellung der Ergebnisse**

###### **▪ K9: Lebensgefühl**

###### **3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund**

Der Großteil dieser Schüler lebte als Kind bei den Großeltern in China, während die Eltern bereits in Italien arbeiteten. Die befragten Jugendlichen erzählen, dass es ihnen vor allem am Anfang schwerfiel, die Eltern wiederzuerkennen. Zu Beginn hatten alle große Schwierigkeiten, sich in Italien einzugewöhnen. Positive Erfahrungen gab es aber auch: der Besuch von schönen Orten in Italien und das gute Essen.

- K4/K9: Sprachkompetenzen in Italienisch und Lebensgefühl

Die Jugendlichen sind sich einig, dass das Erlernen der italienischen Sprache die größte Anfangsschwierigkeit war. Auch jene chinesischen Jugendlichen, die in Italien geboren sind, sprechen zu Hause mit ihren Eltern chinesisch; zusätzlich besuchen sie am Wochenende die chinesische Schule und lernen, in ihrer Muttersprache zu schreiben.

Es besteht auch die Möglichkeit, die chinesische Schule während der Sommerferien zu besuchen. Die kulturellen Angebote dort sind vielfältig; außer der chinesischen Sprache kann man auch Musik, Gesang, Tanz und Kampfsportarten lernen. Zudem gibt es für die Kleinen den chinesischen Kindergarten.

- K6/K14: Diskriminierung und Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)

Die Jugendlichen haben den Eindruck, dass sich eher auf der Straße Leute ihnen gegenüber despektierlich äußern. In der Schule gibt es vonseiten der Gleichaltrigen keine Diskriminierung, im Gegenteil: Es finden sich Mitschüler, die Chinesisch lernen möchten, es dann aber wieder bleiben lassen, weil Chinesisch sehr schwer ist.

Es kommt aber auch vor, dass sie von italienischen Gleichaltrigen beleidigt werden, weil diese sagen, dass sie alle gleich aussehen und eine komische Sprache sprechen.

Manchmal sind die befragten Jugendlichen in der Stadt, in der sie leben, Personen begegnet, die generell Ausländer nicht mögen, insbesondere keine Chinesen, die erst seit Kurzem nach Italien gekommen sind.

- K13: Freizeit

In ihrer Freizeit besuchen die befragten Jugendlichen hauptsächlich gleichaltrige Chinesen, weil sie sich dabei besser fühlen und die eigene Sprache sprechen können. Sie sind zwar auch mit Italienern zusammen, doch die sprachlichen Schwierigkeiten sind erheblich.

- K12: Schule in Herkunftsländern

Eine Schülerin, die lange in China gelebt hat, erzählt von den Unterschieden zwischen der chinesischen und der italienischen Schule: In China gibt es mehr Unterrichtsstunden als in der italienischen Schule. In China endet der Unterricht jeden Nachmittag um 17 Uhr und auch am Samstag ist Schule; die englische Sprache wird sehr gut gelernt. In China gibt es verschiedene Aktivitäten wie Tanz oder Volleyball. Das befragte Mädchen stellt fest, dass die Schule in China schwieriger ist als die in Italien. Versäumter Unterricht ist in China schwieriger nachzuholen als in Italien.

- K3: Beziehung zu den Lehrern

Die Beziehung zu den Lehrern in Italien ist gut und es findet keine Diskriminierung statt.

- K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund

Die Schüler dieser Gruppe sind der Meinung, dass es für ausländische Schüler sehr schwierig ist, sich in der italienischen Schule zurechtzufinden. Vor allem die bestehenden sprachlichen Probleme sind für eine Unterhaltung mit gleichaltrigen italienischen Schülern sehr hinderlich.

- K5: Stellenwert des Schulerfolgs

Die befragten chinesischen Jugendlichen erachten es als großen Vorteil für ihren schulischen Erfolg, in Italien zu leben, weil sie außer Chinesisch auch noch andere Sprachen lernen. Im Gegensatz zu China lernt man in Italien mehrere Fremdsprachen; auf der Oberschule auch Latein

(Z.388-389) S1: „*Un vantaggio. Perché almeno impari un'altra lingua oltre al cinese.*“

Es ist ein Vorteil, weil du mindestens außer Chinesisch andere Fremdsprachen lernst.

- K17: Zukunftsvorstellungen

6) Subkategorie: Chancen in Italien

Die befragten Jugendlichen denken, dass die Eltern auch in Zukunft in Italien bleiben werden, da sie in X (der Stadt, wo die Gruppendiskussion stattfindet) arbeitsmäßig gut eingebunden sind. Einige der Schüler erwägen, Arzt zu werden, da sie in der Schule gute Leistungen erzielen.

- K19: Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

Schule müsste mehr für die Sozialisierung zwischen ausländischen und italienischen Schülern tun. Ansonsten sind die Schüler zufrieden.

#### 4.3.4.2 Zusammenfassung

Ein Großteil dieser Schüler hat seine Kindheit bei den Großeltern in China verbracht, weit entfernt von den Eltern, die bereits in Italien arbeiteten. In Italien angekommen, hatten sie große Schwierigkeiten, sich anzupassen und die italienische Sprache zu lernen. Die Eingewöhnungsphase war für alle sehr schwer.

Positive Erfahrungen waren zum Beispiel der Besuch von schönen Orten in Italien oder das gute Essen.

Auch die chinesischen Jugendlichen, die in Italien geboren sind, sprechen zu Hause mit ihren Eltern chinesisch; zusätzlich besuchen sie am Wochenende die chinesische

Schule und lernen, in ihrer Muttersprache zu schreiben. Ferner können sie dort kulturellen und sportlichen Aktivitäten nachgehen.

In ihrer italienischen Schule haben sie keine Diskriminierung von Mitschülern erfahren. Manche der Mitschüler waren sogar daran interessiert, Chinesisch zu lernen.

Die Diskriminierung nimmt man eher auf der Straße wahr bei Personen, welche die eben angekommenen Chinesen nicht lieben.

Ihre Freizeit verbringen die befragten chinesischen Jugendlichen vorwiegend mit anderen chinesischen Gleichaltrigen, um so ihre Sprache sprechen zu können.

Die Schule in China ist anspruchsvoller als die in Italien. Es gibt mehr Unterricht und Englisch wird ernsthaft gelernt. Die Beziehung zu den italienischen Lehrern ist positiv und es gibt keinerlei Diskriminierung in der Klasse. Die chinesischen Jugendlichen dieser Gruppe erachten es als einen Vorteil, für ihre schulische Bildung die italienische Schule zu besuchen, weil sie in Italien mehrere Fremdsprachen lernen können. Für die Zukunft überlegen diese chinesischen Jugendlichen, die Arbeit der Eltern fortzuführen, bzw. die Besten unter ihnen möchten Medizin studieren.

Als Vorschlag für eine bessere schulische Integration wünschen sie sich, dass ihre Schule mehr Möglichkeiten für die Sozialisierung zwischen ausländischen und italienischen Schülern schafft.

#### **4.3.5 Gruppe 11: Krabbe, 13.10.2011**

Diskussionsdauer 30,25 Minuten. Die Befragten der Gruppe Krabbe sind neun Schüler mit chinesischem Migrationshintergrund. Die Jugendlichen sind 15–17 Jahre alt und sie besuchen ein „Istituto Superiore“ (=Oberstufe) in einer Stadt in Mittelitalien.

Die Schüler dieser Gruppe hatten die Autorin im Vorfeld der Untersuchung gefragt, ob die Gruppe nur aus chinesischen Schüler bestehen könnte. Später erzählten sie, dass sie ungern in Anwesenheit von Jugendlichen mit anderen Migrationshintergründen geredet hätten. Aus diesem Grund besteht die Gruppe Krabbe nur aus chinesischen Schülern, die zu nachfolgenden Themen berichten:

- Erfahrungen (in Italien im Allgemeinen)
- Lebensgefühl in Italien
- Sprachkompetenzen in Italienisch
- Diskriminierung
- Freizeit
- Beziehung zu den Lehrern
- Familie
- Schule in Herkunftsländern

- Schule für Schüler mit Migrationshintergrund
- Beziehung zu den italienischen Lehrern
- Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)
- Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

Die Aussagen der Gruppendiskussion werden durch induktives und deduktives Vorgehen in Kategorien gebündelt.

#### 4.3.5.1 Darstellung der Ergebnisse

##### ▪ K4: Sprachliche Kompetenzen

Die Sprachkompetenz in der italienischen Sprache ist für diese Gruppe ein wichtiges Thema und ein großes Problem. Zum Teil können die Jugendlichen dieser Gruppe nur schlecht Italienisch und wissen, dass sie manchmal schwer zu verstehen sind.

##### ▪ K6: Diskriminierung

Die Jugendlichen dieser Gruppe sind der Ansicht, dass die Tatsache, die Landessprache nur schlecht zu beherrschen, Diskriminierungsprobleme schafft. In der Schule gibt es dennoch kein diskriminierendes Verhalten gegenüber diesen Schülern, weder von Mitschülern noch von Lehrern.

(Z.162-163) I: „*Ti sei sentito a volte discriminato?*“ <00:09:10>

Fühlst du dich manchmal diskriminiert?

(Z.164-173) S3: „*Qualche volta*“ <00:09:11> I: *Perché?* <00:09:13> „*perché sono cinese...non è facile spiegare.*“ <00:09:40>

Manchmal. Warum? Weil ich Chinese bin...es ist nicht einfach zu erklären

(Z.536) „*lo ieri nell'autobus ho visto una ragazza accanto a me, e poi diceva che i cinesi fanno tanto schifo.*“ <00:27:15> (Pausa fino a <00:27:21>) *E non voleva toccarci, così, perché ci sono tante persone nell'autobus.*“ <00:27:24>

Gestern im Bus war eine (italienische) junge Frau neben mir, sie sagte, dass die Chinesen so ekelhaft sind, sie wollte uns nicht berühren, so, weil so viele Leute im Bus waren.

In der Stadt, in der sie leben, haben die Interviewten manchmal Menschen getroffen, die im Allgemeinen fremdenfeindlich sind, und die Schüler waren selber Opfer von diskriminierendem Verhalten.

##### ▪ K9: Lebensgefühl

#### 3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund

Die Mehrheit der Schüler dieser Gruppe ist in China geboren und lebte während der Kindheit bei den Großeltern in China, während die Eltern bereits in Italien waren. Als sie später nach Italien gekommen sind, erlebten sie die übliche negative Erfahrung, die

alle am Anfang in Italien haben. Die Hauptschwierigkeit ist, sich gesellschaftlich gut einzuleben. Sie verbringen die Freizeit vorwiegend mit anderen Chinesen und fühlen sich daher aus der italienischen Gesellschaft ausgegrenzt.

(Z.425) „*Sì, piace Italia ma lingua è difficile, quindi...*“

Ja Italien gefällt mir, aber die Sprache ist schwierig, also...

Dagegen hatten sie die positive Erfahrung, eine tolle Freizeit zu genießen und schöne Orte in Italien zu sehen. Das Leben in Italien gefällt den Schüler sehr und sie schätzen besonders die Sauberkeit, des Landes und andere positive Aspekte, und das trotz der Schwierigkeiten mit der italienischen Sprache.

(Z.475) „*La pulizia...*“ <00:23:48>

Die Sauberkeit

- K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund

Die Schüler dieser Gruppe gehen nicht so gerne in die Schule, obwohl sie zugeben, dass das schulische Leben in China härter ist als in Italien.

- K19: Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

(Z.187) „*Meglio andare a scuola (dove ci sono) pochi cinesi, ... così non si parla in cinese.*“ <00:10:39>

Es ist besser, eine Schule zu besuchen, wo wenige Chinesen sind. ... so spricht man nicht Chinesisch.

Um die italienische Sprache besser zu erlernen, wäre es von Vorteil, italienische Schulen zu besuchen, wo der Anteil an anderen chinesischen Schülern geringer ist.

- K13: Freizeit

(Z.210) „*No, anche che gli italiani non mi cercano...*“ <00:11:52>

Nein, auch die Italiener suchen mich nicht/suchen meine Gesellschaft nicht.

In ihrer Freizeit treffen die interviewten Schüler vor allem andere chinesische Gleichaltrige, weil sie sich gut verstehen und die gleiche Sprache (Chinesisch) sprechen. Sie sagen, dass die italienischen Freunde keine Lust und kein Interesse haben, die Freizeit mit ihnen zu verbringen.

- K10: Familie

Die Familien der Schüler sind aus wirtschaftlichen Gründen nach Italien gekommen, die meisten können kein Italienisch. Die Chinesen wollten nach Italien auswandern, weil sie in China sehr wenig verdienen, es wenig Arbeit und viele Menschen gibt. Sie finden in Italien auch nicht immer eine Arbeit, weil es hier, wie z.B. auch in England, zu viele Ausländer gibt.

- K12: Schule in Herkunftsländern

(Z.311) „*qua è più facile. In Cina è più difficile.*” <00:17:24>

Hier (in Italien) ist einfacher. In China ist schwieriger.

Die Schule in China ist schwieriger als in Italien, besonders die Grundschule. Die vierte und die fünfte Klasse in Italien haben einen Schwierigkeitsgrad, der mit der in China vergleichbar ist. In China haben die Schüler mehr Unterrichtsstunden als in Italien, sie essen in der Schule und sie lernen mehr. Viele Schüler in China sind im Internat und fahren nur am Wochenende nach Hause.

#### 4.3.5.2 Zusammenfassung

Die Mehrheit der Schüler dieser Gruppe hat während der Kindheit mit den Großeltern in China gelebt, während ihre Eltern bereits in Italien arbeiteten. Als sie nach Italien kamen, hatten sie große Schwierigkeiten, sich einzuleben und Italienisch zu lernen. Sprachprobleme haben sie jetzt immer noch. Sie haben aber auch positive Erfahrungen gemacht, weil sie eine tolle Freizeit in Italien erleben und schöne Orte in Italien gesehen haben.

In ihrer Schule, haben sie kein diskriminierendes Verhalten von den italienischen Mitschülern erlebt. Die Beziehung zu den Lehrern in Italien ist gut und es besteht überhaupt keine Diskriminierung in den Klassen.

In ihrer Freizeit treffen die interviewten Schüler vor allem andere chinesische Gleichaltrige, weil sie die gleiche Sprache sprechen können. Sie erklären, dass italienische Gleichaltrige keine Interesse an chinesischen Freunden haben.

Im Vergleich zu Italien ist die Schule in China anspruchsvoller und schwieriger, auch weil man mehr Unterrichtsstunden hat. Die chinesischen Schüler dieser Gruppe sind der Meinung, dass das Leben in Italien ein Vorteil für ihre schulische Bildung sei, weil sie in Italien mehr Fremdsprachen lernen können.

#### 4.3.6 Gruppe 12: Sägefisch, 17.10.2011

Diskussionsdauer 40,12 Minuten. Die Befragten der Gruppe Sägefisch sind acht Schüler, 15-18 Jahre alt, aus einer kleinen Stadt in Mittelitalien. Die Jugendlichen haben zwei verschiedene Migrationshintergründe: Albanien und Rumänien. Sie beleuchten Themen wie:

- Lebensgefühl in Italien
- Erfahrungen von Schülern mit MHG
- Beziehung zu den Mitschülern
- Diskriminierung
- Freizeit

- Schule in den Herkunftsländern
- Beziehung zu den Lehrern
- Schule für Schüler mit Migrationshintergrund
- Zukunft (Chancen in Italien)
- Sprachkompetenzen in Italienisch
- Vorschläge für eine bessere Integration.

Die Aussagen der Gruppendiskussionen werden durch induktives Vorgehen in Kategorien gebündelt.

#### *4.3.6.1 Darstellung der Ergebnisse*

- K9: Lebensgefühl in Italien

##### 3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit MHG

Der erste befragte Schüler (A) ist 1999 im Alter von sechs Jahren von Albanien nach Italien gekommen und hat gleich die erste Klasse der Grundschule besucht. Zu dieser Zeit gab es noch keinen großen Ansturm von Ausländern und die Italiener nahmen die Ausländer mit Neugierde und Interesse auf. Die Ausländer, die jetzt ankommen, werden nicht mehr mit demselben Interesse aufgenommen, ganz im Gegenteil. Die Eltern des befragten Schülers haben beschlossen, nach Italien und nicht nach England zu gehen, da es zu teuer war, nach England einzureisen. Die Familie hat den Personen, die ihre Dokumente gefälscht haben, Geld gegeben und ist im Hafen von Ancona gelandet. Von dort ist sie dann direkt in jene Stadt, in der die Gruppendiskussion geführt wurde. Der Vater fand dort Arbeit und der Junge wurde in die Schule eingeschrieben. Zu Beginn fand er das Leben in Italien traurig, da er seine Freunde und seine Schule in Albanien zurücklassen musste. Doch die Eltern waren sich einig, Albanien zu verlassen, da beide keine Arbeit hatten. Zu dieser Zeit war es schwierig, in Albanien Geld zu verdienen. Während der ersten Zeit in Italien konnte er positive Erfahrungen machen, z.B. spielte er mit den italienischen Kindern, ohne ihre Sprache zu verstehen. Negative Erinnerungen: Es bestand der Wunsch, nach Albanien zurückzukehren, auch wenn in Italien alles schöner war. Aber mit den gefälschten Dokumenten war dies unmöglich.

Die zweite befragte Schülerin (B) ist Albanerin und im Alter von 15 Jahren mit ihren eigenen Dokumenten nach Italien gekommen. Sie wurde sofort in die Oberschule integriert, hatte aber aufgrund ihrer geringen Sprachkenntnisse Schwierigkeiten. Es war für sie überraschend gekommen, innerhalb von zwei Monaten von Albanien nach Italien zu ziehen. Sie hat die italienische Sprache in der Schule in Kursen gelernt.

Die dritte befragte Jugendliche (C) ist 2005 nach Italien gekommen. Sie besuchte die fünfte Klasse der Grundschule. Dort hat sie sich sofort gut zurecht gefunden, weil sie bereits in Albanien an einem Italienischkurs teilgenommen hat. Für sie sind es positive



Erfahrungen, da sie es schön findet, in Italien zu leben, auch wenn sie eines Tages wieder nach Albanien zurückkehren möchte. Schlechte Erfahrungen hat sie mit Freundinnen gemacht, die sie aufgrund ihrer albanischen Abstammung schief anschauten.

Die vierte befragte Schülerin (D) ist Rumänin. Ihre Eltern arbeiteten bereits in Italien und holten sie nach, als sie in der dritten Klasse der Grundschule war. Ein Großteil ihrer Familie (Onkel, Tanten und Cousins) ist nach Italien gezogen; nur die Großeltern sind in Rumänien geblieben. In der Schule hatte sie keine Schwierigkeiten, weil sie ein italienisches Mädchen kennengelernt hatte, das auch erst nach „X“ gezogen war und deshalb immer mit ihr zusammen war. Die Eltern sind aus wirtschaftlichen Gründen nach Italien gezogen.

Die fünfte befragte Schülerin (E) ist 2009 mit 14 Jahren nach Italien gekommen. Sie wurde sofort in die erste Klasse der Oberschule integriert. Zu Beginn hatte sie Sprachschwierigkeiten, obwohl sie in Albanien italienische Fernsehsendungen angesehen hatte. Sie ging anfangs nur mit ihren Eltern raus, vermisste ihre Verwandten und Freunde aus Albanien und fühlte sich anfangs nicht wohl, da sie nicht Italienisch sprechen konnte und von den Leuten schief angeschaut wurde. Nach einem Jahr war die Situation wesentlich besser.

Ein albanischer Junge (F) ist 2005 im Alter von 13 Jahren nach Italien gekommen. Er lebte zurückgezogen, hatte keine Freunde, denn die waren alle in Albanien. In seiner Klasse gab es nur Italienische Schüler, die die Albaner nicht mochten. Außerdem musste er das erste Schuljahr wiederholen (in Albanien besuchte er die zweite Klasse der Mittelschule, in Italien musste er zurück in die erste Klasse). Er vermisst die Verwandten in Albanien.

▪ K14/K6: Beziehung zu den Mitschülern und Diskriminierungserlebnisse

Schülerin (G) erzählt, dass sie mit elf Jahren nach Italien gekommen ist. In Albanien hat sie die Grundschule besucht. In der Mittelschule haben die Diskriminierungen begonnen, da einige Schüler sie nicht leiden konnten und sie beleidigten. Aber sie hat in der Schule auch Menschen kennengelernt, die sie unterstützt und ihr geholfen haben. Außerhalb der Schule fand keine Diskriminierung statt. Die Diskriminierungen werden in der Schule mehr wahrgenommen; vielleicht deshalb, weil man in der Arbeitswelt noch keine Erfahrungen gemacht hat.

Die albanische Schülerin (H) berichtet, dass sie in den Schulferien im August gearbeitet hat und so gut Italienisch gesprochen hat, dass die Leute dachten, sie wäre aus der Region, wo sie lebt. Als sie daraufhin erzählte, sie wäre Albanerin, reagierten die Leute misstrauisch. Generell werden Ausländer bei ihrer Suche nach einem Arbeitsplatz anders behandelt als Italiener. Für sie ist es problematischer, Arbeit zu finden.

Manchmal werden sie in der Schule schief angeschaut, wenn sie untereinander albanisch sprechen, weil die anderen dann denken, sie würden schlecht über die Italiener reden.

In der Klasse gibt es keine Diskriminierung. Die Schüler sind der Meinung, dass sie sich besser wehren können, wenn sie die Sprache gut beherrschen; daher ist das sehr wichtig.

- K4: Sprachliche Kompetenzen

(G) sagt, dass sie zu Beginn ihres Aufenthaltes in Italien wegen mangelnder Sprachkenntnisse große Probleme hatte, integriert zu werden.

- K13: Freizeit

Die Schüler dieser Gruppe verbringen ihre Freizeit sowohl mit italienischen als auch ausländischen Jugendlichen.

- K12: Schule in Herkunftsländern (diese Kategorie kommt nur in Italien vor)

Die Schule in Albanien unterscheidet sich deutlich von der italienischen Schule. Wenn man in Albanien etwas nicht versteht, kommt der Lehrer und gibt eine Ohrfeige. In Italien würden sich die Lehrer so etwas nie erlauben.

(Z. 304-307) *„Si, è molto differente [in Albania], [...] poi anche già dal comportamento delle insegnanti, tutto diverso, là [gli insegnanti], magari sono un po' più rigidi, arrivano anche delle volte a picchiarti per farti, cioè a tirarti uno schiaffo per farti imparare le cose, invece qua (in Italia) è tutto diverso.“* <00:21:33>

Ja, in Albanien ist es ziemlich anders; auch das Verhalten der Lehrer ist anders... in Albanien sind die Lehrer strenger, manchmal schlagen sie die Schüler, geben ihnen eine Ohrfeige, um sie zum Lernen zu bewegen; hier in Italien ist es völlig anders.

In Italien sind die Lehrer auch nicht so streng. In Albanien gibt es mehr Kontrolle, obwohl die Lehrer dort korrupt sind. Man muss nur bezahlen, um versetzt zu werden. In Albanien lernt man mehr, denn man muss sich in der Schule mehr einsetzen.

In Italien wird die Anwesenheit in der Schule strenger kontrolliert; es werden auch Mitteilungen nach Hause geschrieben.

Wenn man es in Albanien zu nichts bringt in der Schule, ist das eine Schande. Die Lehrer stellen die Schüler bloß, die nicht lernen. Hier, in dieser Schule (Berufsschule), ist man ein Streber, wenn man lernt, und wenn man nicht lernt, ist man cool; manchmal konkurriert man sogar, wer die schlechtesten Noten bekommt.

Letztendlich bleibt die Tatsache, dass die Lehrer in Albanien korrupt sind und die Benotung verändern, wenn die Eltern Druck ausüben. Die Schüler wissen aus Erzählungen ihrer Verwandten, die noch in Albanien leben, über diese Zustände Bescheid.

▪ K3: Beziehung zu den Lehrern

Die Jugendlichen berichten, dass sie in Italien nie Lehrern begegnet sind, die sie diskriminiert haben. Im Gegenteil, sie sind vor allem zu Beginn beim Erlernen der italienischen Sprache sehr unterstützt worden.

*(Z. 403-407) „lo non ho incontrato professori discriminanti, ti davano sempre una mano. <00:26:46> Anzi, sono più disponibili. Io il primo anno ho avuto una difficoltà, la prof di italiano, tutti i professori sono stati molto vicini a me, erano più disponibili con me [...] cioè mi hanno aiutato tanto.“ <00:27:08>*

Ich habe nie diskriminierende Lehrer gehabt; meine Lehrer haben mir immer geholfen. Sie waren tatsächlich sehr hilfsbereit. Ich hatte im ersten Jahr ein Problem und sowohl die Italienische Lehrerin als auch alle anderen Lehrer standen mir bei, sie waren noch hilfsbereiter bzw. sie haben mir wirklich sehr geholfen.

▪ K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund (Erfahrungen)

Die Schüler haben in Italien gute Erfahrungen in der Schule gemacht und ziehen sie deshalb der albanischen vor, auch wenn der Großteil der Schüler nicht lange die Schule in Albanien besucht hat. Die Schule in Italien hat sehr viel unternommen, um ihnen das Erlernen der italienischen Sprache zu erleichtern, indem sie eigene Sprachkurse für Ausländer organisierte.

▪ K17: Zukunft (Chancen in Italien)

Ein albanischer Schüler möchte nach der Schulzeit in Italien arbeiten und dann nach Albanien zurückkehren und sich dort etwas Eigenes aufbauen.

Ein anderer Schüler möchte anfangen, mit dem Vater zu arbeiten (er besitzt eine Bau-firma in der Stadt, in der sie leben) und später vielleicht nach Albanien zurückkehren.

Ein weiterer Schüler möchte ein Büro aufmachen, aber auch er will später nach Albanien zurückkehren.

Eine albanische Jugendliche möchte die Schule in Italien beenden und dann nach Albanien zurückkehren. Dort möchte sie Erzieherin im Kindergarten werden oder vielleicht Psychologin. Das ist ein Beruf, der ihr sehr gefallen würde. Aber vielleicht wird sie auch in Italien bleiben und dort arbeiten. Jedenfalls wäre es schön, dort zu leben, wo man geboren und aufgewachsen ist.

Eine rumänische Schülerin fühlt sich so wohl in Italien, dass sie nicht daran denkt, nach Rumänien zurückzukehren. Alle ihre Freunde sind Italiener. Sie hat schon auch noch ausländische Freunde, aber auch diese sind so wie sie integriert.

Die Tatsache, in Italien zu leben und die Schule dort zu besuchen, ist ein Vorteil gegenüber den Erfahrungen, die sie in ihren Herkunftsländern gemacht hätten. Ein weiterer positiver Aspekt bei der Arbeitssuche ist die Tatsache, dass man mehrere Sprachen spricht. Außerdem berichten die albanischen Schüler, dass sie mit einem italienischen Schulabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben als mit einem albanischen Diplom, obwohl in Albanien, wie bekannt, die Schule größere Anforderungen stellt.

Zweifelsohne ist es von Vorteil, in Italien die Schule zu besuchen. In Albanien müssten sie nur eine Prüfung ablegen, um die Anerkennung ihres italienischen Schulabschlusses zu erhalten.

- K18: Tradition

6) Subkategorie: Beziehung zu den Herkunftsländern

Sie schämen sich nicht, Albaner zu sein, aber einige Jugendliche möchten nicht nach Albanien zurückkehren, weil es ihnen dort nicht gefällt.

- K19: Vorschläge für eine bessere Integration

Man muss sich öffnen und versuchen, den Ort, an dem man lebt, besser kennenzulernen. Es ist aber manchmal schwierig, mit Leuten Kontakt zu haben, die sich nicht für Ausländer interessieren. Um sich zu integrieren, müssen die Ausländer von sich aus die nötigen Schritte unternehmen, denn sie sind diejenigen, die in ein neues Land gekommen sind. Aber auch die Menschen, die dort leben, müssten Interesse für andere Kulturen zeigen, Interesse für die Kultur ihrer ausländischen Mitbürger. Es besteht ein Unterschied, ob man als Kind oder als Jugendlicher nach Italien gekommen ist. Als Kind schließt man sofort Freundschaften. Wenn albanische Jugendliche ausgehen, entscheiden sie, ob sie mit albanischen oder mit italienischen Jugendlichen fortgehen; beide Gruppen lassen sich nicht miteinander vermischen.

Wenn man seine Muttersprache nicht gut beherrscht und seit der Kindheit in Italien lebt, bevorzugt man den Umgang mit Italienern (meint ein befragtes rumänisches Mädchen).

Die italienische Schule unternimmt sehr viel, um die ausländischen Jugendlichen zu integrieren; wenn es Probleme gibt, dann vonseiten der italienischen Schüler; von ihrem Benehmen, von ihrer Erziehung hängt es ab, ob sie Rassisten sind oder nicht. Die Schule gibt jedenfalls ihr Bestes. Es gibt mehr und mehr gemischte Gruppen. Auch

wenn es nach wie vor mehr Spaß macht, in der eigenen Sprache Scherze und Dummheiten zu machen.

#### 4.3.6.2 Zusammenfassung

Die Jugendlichen dieser Gruppe, sieben Albaner und eine Rumänin, erzählen am Anfang der GD über ihre Erfahrungen, als sie als Kinder nach Italien gekommen sind. Damals gab es in Italien noch nicht so viele Menschen mit MHG; die Italiener nahmen die Ausländer mit Neugierde und Interesse auf.

Die Familien der interviewten Schüler kamen nach Italien, weil es in Albanien keine Arbeit gab. England wäre eine Alternative gewesen, aber die Reise war für die Familie teurer und weiter. Die Jugendlichen erzählen, dass ihre Eltern Geld bezahlt haben, um gefälschte Reisedokumente zu erhalten. Neben der Sehnsucht nach der Heimat (obwohl in Italien alles schöner war) erlebten die Jugendliche auch positive Erfahrungen, z.B. das Spielen mit italienischen Kindern, auch ohne die Sprache zu verstehen.

Einige albanische Schüler besuchten bereits Italienischkurse in ihrer Schule in Albanien und schauten italienische Fernsehprogramme, um sich später in Italien schneller in der Schule zu integrieren. In Italien werden die Schüler mit MHG immer nach der Altersstufe auf die Klassen verteilt, unabhängig von der sprachlichen oder sonstigen schulischen Kompetenz.

Die albanischen Interviewten brauchten wenig Zeit (ca.1 Jahr), um sich in Italien zu integrieren. Manchmal hatten albanische Jugendliche schlechte Erfahrungen mit Leuten, die sie schief angeschaut haben, weil sie aus Albanien sind. Deshalb vermissten sie ihre Heimat, Verwandte und Freunde.

Eine Schülerin erzählt, dass sie von Anfang an keine Probleme hatte, sich in Italien zu integrieren. Ihre Eltern lebten schon seit einigen Jahren in Italien und sie kam später nach. Außer ihren Großeltern ist ihre ganze rumänische Familie in Italien.

Was Diskriminierung betrifft, haben die befragten Schüler unterschiedliche Erfahrungen gemacht: In der Schule begann die Diskriminierungen seitens der Mitschüler in der Mittelschule (S.M.). Gleichzeitig trafen die Schüler in der Schule aber auch immer viele Menschen, die sie unterstützten und ihnen halfen.

In den Klassen, die sie besuchen, gibt es keine Diskriminierung. Die Schüler sind der Meinung, dass sie sich besser wehren können, wenn sie die Sprache (Italienisch) gut beherrschen. Manchmal werden sie in der Schule misstrauisch betrachtet, wenn sie untereinander albanisch sprechen. Die anderen denken dann, sie würden schlecht über die Italiener reden.

Außerhalb der Schule war Diskriminierung kein Problem, nur eine Schülerin berichtet von ihren schlechten Erfahrungen: Während eines Ferienjobs in den Sommerferien wurde sie als vermeintliche Italienerin angestellt und als sie daraufhin erzählte, sie wäre Albanerin, reagierten die Leute misstrauisch und zurückhaltend. Die Schüler stellen fest, dass generell Ausländer bei der Suche nach einem Arbeitsplatz anders als Italiener behandelt werden. Auf jeden Fall es ist schwieriger, als Person mit MHG Arbeit zu finden.

Die Schüler dieser Gruppe verbringen ihre Freizeit sowohl mit italienischen als auch ausländischen Jugendlichen.

Im Vergleich zu Italien ist die Schule in Albanien strenger, man muss mehr lernen und die Lehrer geben manchmal Ohrfeigen „wenn die Schüler nicht verstehen.“ Das ist in Italien undenkbar. In Italien sind die Lehrer nicht so streng wie in Albanien, andererseits wird die Anwesenheit in der Schule strenger kontrolliert und es werden auch Mitteilungen nach Hause geschrieben.

In Albanien gibt es, trotz Kontrollen, korrupte Lehrer und manchmal muss man bezahlen, um versetzt zu werden. Die Schüler wissen aus Erzählungen ihrer Verwandten, die noch in Albanien leben, über diese Zustände Bescheid. In Albanien ist es zudem eine Schande, wenn man in der Schule nicht gut ist. In der italienischen Schule, wo die Interviews stattgefunden haben, hingegen, ist man cool, wenn man nicht lernt und darum konkurriert, wer die schlechtesten Noten bekommt.

Die Jugendlichen berichten, dass sie in Italien nie Lehrern begegnet sind, die sie diskriminiert haben. Im Gegenteil: Sie sind vor allem zu Beginn beim Erlernen der italienischen Sprache von den Lehrern sehr unterstützt worden. Die Schüler haben in Italien gute Erfahrungen in der Schule gemacht, sie betrachten die Schule in Italien als eine Bereicherung und würden nicht so gern wieder in die Schule in Albanien zurückkehren.

Die Schule in Italien hat sehr viel unternommen, um ihnen das Erlernen der italienischen Sprache zu erleichtern. Für die ausländischen Schüler wurden sogar eigene Sprachkurse organisiert.

Die Zukunftspläne der interviewten Jugendlichen sehen so aus, dass einige albanische Jugendliche die Ausbildung in Italien beenden, dann in Italien arbeiten und später vielleicht nach Albanien zurückkehren wollen. Andere hingegen möchten nicht nach Albanien zurück, weil es ihnen dort nicht gefällt. Aber trotzdem sind sie stolz, Albaner zu sein. Einige albanische Jugendliche sagen, dass man mit einem italienischen Schulabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat als mit einem albanischen Diplom.

Die Tatsache, mehrere Sprachen zu können, erleichtert die Arbeitssuche. Die rumänische Schülerin sagt, dass sie auch in Zukunft in Italien bleiben will, weil sie dort integriert ist und sich wohlfühlt.

Die Schule in Italien zu besuchen, ist ein allgemeiner Vorteil gegenüber den Erfahrungen, die sie in ihren Herkunftsländern gemacht haben.

Um sich besser zu integrieren, sollte man als Ausländer versuchen, den Ort, in dem man lebt, und die Leute besser kennenzulernen, und Interesse mitbringen für das neue Land. Aber auch die Einheimischen müssten Interesse für die Kultur ihrer ausländischen Mitbürger zeigen. Es besteht ein Unterschied darin, ob man als Kind oder als Jugendlicher nach Italien gekommen ist. Als Kind schließt man sofort Freundschaften.

Die albanischen Jugendlichen gehen entweder nur mit Italienern aus (wenn sie ihre Muttersprache nicht gut beherrschen) oder nur mit Albanern; beide Gruppen lassen sich nicht miteinander vermischen.

Die italienische Schule unternimmt ihrerseits sehr viel, um die ausländischen Jugendlichen zu integrieren, in der Schule gibt es immer mehr gemischte Gruppen.

#### **4.4 Gruppendiskussionen in Italien: vergleichende Analyse**

Aus der nun folgenden Gegenüberstellung der Einzelanalysen in den verschiedenen Kategorien wird die Sichtweise der jeweiligen Gruppen evident. Teilweise sind diese deckungsgleich, teilweise die Erfahrungen auch so, dass sie unterschiedlicher nicht sein könnten.

- K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund (Erfahrungen)

Die Gruppen 8/9/11/12 berichten, dass die Schule in Italien sehr viel unternommen hat, um ihnen das Erlernen der italienischen Sprache zu erleichtern. Es wurden eigene Sprachkurse für Ausländer organisiert.

Während der Grundschulzeit, bzw. bis zur 3. Klasse, hatten die Schüler mit Migrationshintergrund keine Probleme (GD 7–9/12). In der Mittelschule hat sich die schulische Situation aus verschiedenen Gründen verschlechtert. Eine Ursache dafür ist die Diskriminierung durch italienische Mitschüler (GD 7).

Ein anderes Problem scheint die Schwierigkeit zu sein, sich in der Schule einzugliedern; wenn man nicht extrovertiert ist und besonders, wenn man die Sprache nicht kennt (GD 8–10). Aber es hängt immer davon ab, welche Personen man in der Schule trifft, ob diese freundlich sind oder nicht.

Einige chinesische Schüler (GD 11) gehen nicht so gerne in die Schule, obwohl sie zugeben, dass in China das schulische Leben härter ist als in Italien. Auf jeden Fall

organisiert ihre italienische Schule Sprachkurse für Chinesen, um die Integration in der Klasse zu beschleunigen

▪ K3: Beziehung zu den Lehrern

Im Allgemeinen haben die Befragten der Gruppen 7/8/10/12 eine gute Beziehung zu den Lehrern in der Schule. Negative Erfahrungen sind individuell (GD 7/8) und es lässt sich nicht genau festmachen, ob der Migrationshintergrund dafür ursächlich war.

In der Oberstufe können die Lehrer aufgrund der hohen Anzahl an Schülern pro Klasse die einzelnen Schüler nicht mehr so unterstützen, wie es vielleicht in der Mittelschule oder Grundschule möglich war (GD 7/8).

Die Jugendlichen berichten, dass Lehrer nur ermahnen, wenn man zu extrovertiert ist, aber nicht, weil man kein Italiener ist (GD 7).

Albanische, chinesische sowie pakistanische Schüler denken, dass Lehrer in Italien keine Diskriminierung ausüben. Im Gegenteil: Diese Schüler sahen sich vor allem zu Beginn beim Erlernen der italienischen Sprache einer großen Unterstützung gegenüber (GD 7/8/12) und wurden immer gut behandelt (GD 7–10/12).

Ein albanischer Schüler wirft in den Raum, dass die Beziehung zu den Lehrern von deren Persönlichkeit abhängt.

▪ K4: Sprachliche Kompetenzen (in Italienisch)

Die interviewten Jugendlichen sind sich einig, dass das Erlernen der italienischen Sprache die größte Anfangsschwierigkeit in ihrem Sozialisationsprozess war (GD 7/8/10–12). Die Schwierigkeiten scheinen sich bei den albanischen und ukrainischen Jugendlichen sehr schnell gelegt zu haben; für die Chinesen gilt dies jedoch nicht (GD 8/10–12). Ein Teil der Albaner insbesondere hat in Albanien bereits die italienische Schule besucht; die albanischen Jugendlichen sind deshalb auf keine großen sprachlichen Schwierigkeiten in Italien gestoßen.

Besonders die interviewten Gruppen GD 8/10/11, in denen viele Chinesen beteiligt waren, thematisierten die Sprachkompetenz in der italienischen Sprache. Die chinesischen Schüler sprechen noch sehr schlecht Italienisch, und was sie sagen, ist manchmal äußerst unverständlich, da sie Schwierigkeiten haben, sich zu artikulieren (GD 11).

Die chinesischen Jugendlichen sprechen zu Hause mit ihren Eltern nur chinesisch und zusätzlich besuchen sie am Wochenende die chinesische Schule, wo sie lernen, in ihrer Muttersprache zu schreiben. Die Bindung an die chinesische Welt bleibt sehr stark, auch weil die kulturellen Angebote der chinesischen Schule vielfältig sind.



▪ K5: Stellenwert des Schulerfolgs

Besonders die chinesischen und albanischen Jugendlichen erachten es als einen großen Vorteil für ihren schulischen Erfolg, in Italien zu leben, da sie außer Chinesisch oder Albanisch auch noch andere Sprachen lernen. Im Gegensatz zu China und Albanien lernt man in Italien mehrere Fremdsprachen; in der Oberstufe auch Latein.

▪ K6: Diskriminierungserlebnisse

Die Jugendlichen aus den GD 7–11 erzählen, dass die schlimmsten Diskriminierungen nicht in der Schule, sondern auf der Straße passieren.

In der Schule kommt es zu keiner Schlägerei zwischen ausländischen und italienischen Schülern und es gibt vonseiten der Gleichaltrigen und Lehrer keine Diskriminierung, im Gegenteil: Manche Mitschüler möchten sogar Chinesisch lernen, lassen es dann aber wieder bleiben, weil Chinesisch sehr schwierig ist. Nur selten haben die chinesischen Jugendlichen erlebt, dass sie von italienischen Gleichaltrigen beleidigt werden, indem sie sagen, dass Chinesen alle gleich aussehen und eine komische Sprache sprechen (GD 10). Die albanischen Schüler der GD 12 werden manchmal in der Schule schief angeschaut, wenn sie untereinander albanisch sprechen, weil die anderen dann denken, sie würden schlecht über die Italiener reden.

Einige chinesische und albanische Schüler (GD 8) berichten, dass sie zu Beginn ihres Aufenthaltes in Italien manchmal auf der Straße rassistisch beleidigt wurden. Sie erzählen, dass die Italiener sofort behaupten, die Chinesen seien schuld, wenn zum Beispiel Straßen schmutzig sind, und kein anderes Volk in Betracht ziehen („es könnten doch auch die Marokkaner sein.“) (GD 9).

Die Albaner geben an, dass sie selber nicht so oft diskriminiert worden sind wie chinesische und rumänische Jugendliche.

Chinesische Jugendliche (GD 11) sehen in der Tatsache, dass sie die Landessprache nur schlecht beherrschen, die Ursache für Diskriminierungsprobleme. Sie sind daher der Meinung, dass es von zentraler Bedeutung ist, die Sprache gut zu beherrschen, um sich besser wehren zu können (GD 12).

Schüler, die einen Ferienjob gesucht haben, mussten feststellen, dass Ausländer bei der Arbeitsplatzsuche generell anders behandelt werden als Italiener.

▪ K9: Lebensgefühl in Italien

3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund

Obwohl sich die befragten Jugendlichen nach den Verwandten sehnen, die noch in den Herkunftsländern leben, sagen sie, dass es sich in Italien besser lebt. Besonders schätzen sie (Chinesen) die Sauberkeit des Landes und andere positive Aspekte, die

mit der Freizeitgestaltung in Verbindung stehen (GD 7/11/12). Des Weiteren gehen Rumänen, Albaner und Chinesen davon aus, dass die Schule in Italien besser oder auch leichter (Chinesen) als in den Herkunftsländern ist.

Die Befragten der Gruppe 8 aus Albanien erinnern sich, dass sie bei der Ankunft in Italien ein großes Glücksgefühl empfunden haben, auch weil zu dem Zeitpunkt kaum etwas von einer Krise in Italien zu spüren war.

Dementgegen stehen die Erfahrungen der chinesischen Schüler aus GD 11: Diese Jugendlichen sind in China geboren und haben ihre Kindheit dort bei den Großeltern verbracht, bis sie von ihren Eltern, die bereits in Italien lebten, nach Italien geholt wurden. Sie berichten von zunächst negativen Erfahrungen. Die Hauptschwierigkeit bestand für sie darin, sich gesellschaftlich einzuleben. Die Freizeit haben sie vorwiegend mit anderen Chinesen verbracht und sich so von der italienischen Gesellschaft ausgegrenzt gefühlt. Dagegen machten sie abseits von Schule sehr positive Erfahrungen und sprechen von den schönen Orten, die sie in Italien gesehen haben – trotz der Schwierigkeiten mit der italienischen Sprache.

Ein Schüler der Gruppe 12 erzählt, dass er im Alter von sechs Jahren aus Albanien mit seiner Familie nach Italien gekommen ist. Seine Eltern hatten Schmiergeld bezahlt, um gefälschte Dokumente zu erhalten. Da das für England zu teuer gewesen wäre, entschieden sie sich für Italien. Der Hafen von Ancona war Endstation ihrer Reise. Von dort kamen sie direkt in jene Stadt, in der die Gruppendiskussion geführt wurde. Damals gab es in Italien noch keinen großen Ansturm von Ausländern, weshalb sie von den Italienern mit Neugierde und Interesse aufgenommen wurden. Den Ausländern, die jetzt ankommen, schlägt nicht mehr dasselbe Interesse entgegen – im Gegenteil. Während der ersten Zeit in Italien konnte er positive Erfahrungen machen, z.B. spielte er mit den italienischen Kindern, ohne ihre Sprache zu können.

Eine albanische Schülerin der GD 12 erzählt, dass sie sofort in die Oberschule/Oberstufe integriert wurde, dort aber aufgrund ihrer geringen Sprachkenntnisse Schwierigkeiten mit dem Lernstoff bekam. Sie hatte zwar Italienisch in Albanien in Kursen gelernt, der Umzug nach Italien, innerhalb von zwei Monaten, kam für sie aber doch überraschend.

#### ▪ K10: Familie

Direkt über die eigene Familie berichteten nur die Schüler der Gruppen 9 und 10 (nur Chinesen). Diese Familien kamen aus wirtschaftlichen Gründen nach Italien; die meisten können nicht Italienisch sprechen. Die Chinesen wollten nach Italien auswandern, da sie in China wenig Arbeit, zu wenig Lohn und zu viele Menschen gibt. Sie finden aber auch in Italien nicht immer eine Arbeit wegen der mittlerweile hohen Ausländerquote, wie dies beispielsweise auch in England der Fall ist. Die ausgeübten Berufe

variieren: Sie besitzen kleine Firmen (Chinesen), Hotels (Pakistaner) und sind in der Baubranche (Albaner).

▪ K12: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund

Nur die Chinesen und Albaner (GD 8–10/12) äußern sich zum Thema Schule in den Herkunftsländern. Für die meisten der befragten Chinesen ist es schwieriger, die Schule in China zu absolvieren als in Italien. Es gibt dort mehr Unterrichtsstunden als in der italienischen Schule und der Unterricht endet jeden Nachmittag erst um 17 Uhr. In China gibt es – ebenso wie in Italien – verschiedene Zusatzaktivitäten in der Schule wie Tanz oder Volleyball.

Auch am Samstag findet dort Unterricht statt; auf das Erlernen der englischen Sprache wird großer Wert gelegt. Versäumter Unterricht ist in China schwieriger nachzuholen als in Italien (GD 10).

Die befragten Schüler der GD 12 aus Albanien berichten empört über negative Aspekte der albanischen Schule, die sich deutlich von der italienischen Schule unterscheidet. Sie wissen aus Erzählungen ihrer Verwandten, die noch in Albanien leben, um diese Zustände: Die Lehrer können Schüler mit Ohrfeigen bestrafen. In Italien würden sich die Lehrer so etwas nie erlauben. In Italien sind die Lehrer nicht so streng, obwohl die Anwesenheit in der Schule strenger kontrolliert wird als in Albanien; es werden auch Mitteilungen nach Hause geschrieben. In Albanien gibt es auch Kontrolle, aber letztendlich bleibt die Tatsache, dass die Lehrer dort korrupt sind, weshalb man nur bezahlen und Druck ausüben muss, um die Benotung zu verändern und versetzt zu werden.

In Albanien lernt man mehr, denn man muss sich in der Schule mehr einsetzen. Wenn man es in der Schule zu nichts bringt, ist das eine Schande. Die Lehrer stellen die Schüler bloß, die nicht lernen. In der Berufsschule (in Italien), wo die GD stattfand, wird man als Streber abgestempelt, wenn man lernt, und wenn man nicht lernt, ist man cool. Das führt so weit, dass es manchmal sogar zu Wettstreits kommt, wer die schlechtesten Noten erhält.

▪ K13: Freizeit

Das Thema Freizeit wurde nur in den GD 7 und 10 thematisiert. Ein paar Schüler schildern, dass sie außerhalb der Schule mit italienischen Jugendlichen aus der Nachbarschaft spielen. Die Chinesen der GD 10 besuchen in der Freizeit hauptsächlich gleichaltrige Chinesen, weil sie sich dabei besser fühlen und die eigene Sprache sprechen können. Sie sind auch mit Italienern zusammen, doch die sprachlichen Schwierigkeiten nach wie vor erheblich.

- K14: Beziehung zu den Mitschülern

In den GD 7/8/10 geben die interviewten Schüler mit MHG an, eine gute Beziehung zu gleichaltrigen italienischen Jugendlichen zu haben. In ihrer Freizeit organisieren sie sich sogar untereinander (GD 7). Die chinesischen Schüler der GD 10 erzählen, dass manche Mitschüler Chinesisch lernen möchten und Interesse für ihre Kultur zeigen. Allerdings werden die Jugendlichen mit MHG mitunter auch von italienischen Gleichaltrigen wegen ihres Aussehens und ihrer Sprache beleidigt (GD 10–12).

- K15: Integration (im Allgemeinen)

Das Thema Integration in die italienische Gesellschaft scheint im Allgemeinen in den durchgeführten Gruppendiskussionen kein negatives Thema zu sein, wurde indessen nur in der GD 8 tiefer thematisiert. Eine Schülerin berichtet, dass sie nie Schwierigkeiten hatte, sich in der italienischen Stadt, in der sie lebt, zu integrieren. Sie konnte sich auch dazu bekennen, Albanerin zu sein, ohne befürchten zu müssen, deshalb nicht akzeptiert zu werden. Sie ist stolz, Albanerin zu sein.

- K16: Integration (in der Schule)

Auch das Thema Integration in der Schule scheint nicht besonders relevant oder problematisch zu sein. In der GD 8 berichtet eine Schülerin, in der Schule nie Integrationsprobleme gehabt zu haben, vielleicht ein kleines bisschen zu Beginn. Sie hat es jedoch geschafft, sich zu wehren und sich einzugliedern. Integration hängt in ihren Augen in den meisten Fällen von der Sprachkompetenz und der eigenen Persönlichkeit ab.

- K17: Zukunftsvorstellungen (Chancen in Italien?)

Einige der Befragten der GD 8 haben sie sich noch nicht entschieden, ob sie in Italien, ihren Herkunftsländer oder im Ausland (Amerika) leben werden. Andere fühlen sich so wohl in Italien, dass sie nicht daran denken, in ihr Heimatland zurückzukehren (Rumänien/GD12, China/GD10).

Einige Diskussionsteilnehmer aus China, Albanien, Ukraine und Pakistan, die in der Schule gute Leistungen erzielen, wollen auf jeden Fall studieren, um ihre Zukunftschancen zu erhöhen. Die Studienwünsche sind sehr unterschiedlich und reichen von Medizin (GD 10), Architektur und Jura bis zu Psychologie und Lehramt (GD 8/9/12). Weitere bevorzugte Berufe und Wünsche für eine zukünftige Arbeit sind: Landvermesser, Polizist, Fotograf, Tourismusbranche (aufgrund mehrerer Sprachen), Fußballspieler, Angestellte im Bauwesen (GD 12).

Die befragten Jugendlichen der GD 10 gehen davon aus, dass ihre Eltern in Italien bleiben werden, da sie in der Stadt der Gruppendiskussion arbeitsmäßig gut eingebunden sind.

Mehrere Jugendlichen bei der GD 12 wollen nach der Schulzeit in Italien arbeiten, dann aber nach Albanien zurückkehren, wo sie bei der Arbeitssuche mit einem italienischen Schulabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden als mit einem albanischen Diplom (obwohl in Albanien, wie bereits bekannt, die Schule größere Anforderungen stellt).

Allein die Tatsache, dass man mehrere Sprachen spricht, ist eine zusätzliche Garantie, Arbeit zu finden. Zweifelsohne ist es von Vorteil für das zukünftige Leben dieser Jugendlichen, in Italien die Schule zu besuchen.

#### 6) Subkategorie: Beziehung zu den Herkunftsländern

Die Befragten sind einerseits sehr kritisch, was die Herkunftsländer betrifft und andererseits hoffen sie, wenn sie älter sind, in die Heimat wieder zurückzukehren und dort eine selbstständige Tätigkeit aufzubauen.

Die befragten Albaner (GD 12) sagen beispielsweise, dass sie nicht sofort zurück nach Albanien gehen möchten, weil es ihnen dort nicht gefällt. Nach der Schulzeit wollen sie in Italien arbeiten und erst später nach Albanien zurückkehren.

Die pakistanischen und rumänischen Interviewten reden nicht viel über die Verbindung und Beziehung zu den Herkunftsländern.

Chinesische Jugendliche reden über China wie von einem Land, wo alles streng, die Luft verschmutzt und die Freizeit anders ist als in Italien. Überdies sehen die chinesischen Befragten in China, zumindest momentan, weitaus weniger Arbeitschancen als in Italien oder in anderen Länder wie USA.

#### ▪ K19: Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen

Die Jugendlichen aller Gruppendiskussionen in Italien fanden für eine bessere Integration der ausländischen Schüler diverse Ideen.

Nach Ansicht der chinesischen Schüler wäre es besser, chinesische und italienische Schüler zu trennen (GD 7). Ein anderer Vorschlag aus dieser Gruppe war, dass in Klassen mit hohem chinesischen Schüleranteil Lehrer den Unterricht erteilen sollten, die der chinesischen Sprache mächtig sind, damit sie bei Schwierigkeiten im Unterricht helfen können.

Die Befragten aus Albanien sind da anderer Meinung: Es sei für die Integration nicht förderlich, Ausländer und Italiener voneinander zu trennen, so wie es früher praktiziert wurde, indem man die Ausländer auf die eine Seite und die Italiener auf die andere Seite stellte. Es wäre gut, in der Schule Versammlungen für Migranten und Italiener zu organisieren. Die Schule muss Jugendliche mit MHG mehr einbeziehen. Im Jahr 2010 gab es einen Gesetzesvorschlag der rechten Partei, ausländische neben italienischen

Klassen zu bilden. So findet nach Ansicht der Teilnehmer (GD 8) auf jeden Fall keine Integration statt.

Die ausländischen Jugendlichen müssen extrovertiert sein, ihre eigenen Bedürfnisse äußern und auf Provokationen nicht mit Gewalt reagieren. Es ist aber manchmal schwierig, mit Leuten Kontakt zu haben, die sich nicht für andere interessieren. Um sich integrieren zu können, müssen die Ausländer von sich aus die nötigen Schritte unternehmen, denn sie sind diejenigen, die in ein neues Land kommen. Aber auch die Menschen, die dort leben, müssten Interesse für andere Kulturen, speziell für die Kultur ihrer ausländischen Mitbürger zeigen. Es besteht ein Unterschied, ob man als Kind oder als Jugendlicher nach Italien gekommen ist. Als Kind schließt man sofort Freundschaften.

Alle Formen von Rassismus sollten angezeigt werden (GD 8/10/12).

Auch die Lehrer spielen eine große Rolle bei der Ermöglichung einer besseren Integration. Die chinesischen Befragten der GD 9 sind dafür, dass Lehrer die Ausländer immer so betrachten sollten, als wären sie Italiener, ohne an Rassenunterschiede zu denken. Zudem müssten die italienischen Lehrer strenger sein, damit die ausländischen Schüler mehr und besser lernen.

Ein pakistanischer (GD 9) und ein albanischer Jugendlicher (GD 12) denken, dass die italienischen Schulen bereits sehr viel für Ausländer unternehmen, indem sie zum Beispiel Italienischkurse organisieren. Eventuell könnten diese Kurse noch intensiver sein. Man könnte die ausländischen Schüler bei der Integration noch besser unterstützen. Es wäre auch gut, wenn es einen Mediator geben würde, der die jeweiligen Sprachen der Ausländer ins Italienische übersetzt (GD 9).

Problematisch sind manchmal die italienischen Mitschüler: Wenn es Probleme gibt, dann vonseiten der italienischen Schüler; von ihrem Benehmen, von ihrer Erziehung hängt es ab, ob sie rassistisch sind oder nicht. Auf jeden Fall steigt die Zahl der gemischten Gruppen. Aber in der eigenen Sprache Scherze und Dummheiten zu machen, ist doch noch etwas anderes.

Die Schule gibt jedenfalls ihr Bestes, um Integration zu ermöglichen (GD 12).

Ein zusätzlicher Vorschlag kommt von den Chinesen der GD 11: Der Anteil der chinesischen Schüler in den italienischen Schulen sollte geringer sein, damit sie die italienische Sprache besser erlernen.

Kategorien: 1-19 Subkategorien: 1-6 108 Probanden	DE- GD1 R.S.	DE- GD2 I.M.S.K.	DE- GD3 I.M.S.K.	DE- GD4 H.S.	DE- GD5 GY	DE- GD6 WiGY	IT- GD7 S.M.	IT- GD8 S.S.	IT- GD9 S.S.	IT- GD10 S.M.	IT- GD11 S.S.	IT- GD12 S.S.
K1 Bedeutung der Herkunft f. schul. Alltag		X	X	X								
K2 Schule für Schüler mit MHG			X	X	X		X	X	X	X	X	X
K3 Beziehung zu den Lehrern	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
K4 Sprachliche Kompetenzen	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
K5 Stellenwert des Schulerfolg	X	X	X	X	X	X				X		
1) Subkategorie Schulerfolg für Jug. mit MHG	✓		✓	✓		✓						
2) Subkategorie Bild.-aspirationen Eltern	✓		✓			✓						
K6 Diskriminierungserlebnisse	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X
K7 Alltag in der Schule	X	X	X	X	X	X						
K8 Schulleistungen				X	X							
K9 Lebensgefühl in D/I	X	X		X			X	X	X	X	X	X
3) Subkategorie Erfahrungen Schüler m. MHG	✓	✓						✓	✓	✓	✓	✓
K10 Familie			X	X	X				X		X	
K11 Religion	X				X	X						
K12 Schule in Herkunftsländer								X	X	X	X	X
K13 Freizeit		X					X	X	X	X	X	X
K14 Beziehungen zwischen den Schüler	X	X			X	X	X	X		X		X
4) Subkategorie Unterschiede zu einheim. Altersgenossen	✓											
K15 Integration (allgem./in der Gesellsch. D./I.)				X	X	X		X				
K16 Integration (Schule)					X			X				
K17 Zukunftsvorst.					X			X	X	X		X
5) Subkategorie Chancen in D/I?									✓			
K18 Tradition	X		X	X	X							X
6) Subkategorie Beziehung mit Herkunftsland			✓							✓		✓
K19 Vorschläge für bessere Integration		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tabelle 8: Vergleichende Analyse Deutschland/Italien – ein Kategorienvergleich

#### 4.5 Vergleichende Analyse Deutschland/Italien

Um einen Überblick zu den individuellen Ansichten, Empfindungen und Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erhalten, wurden in den vorangegangenen Kapiteln (4.1 bis 4.4) ausführliche länderspezifische Diskussionsanalysen unternommen. Inwieweit das Leben von Migrantenkindern in den beiden untersuchten Ländern im Bereich der gesetzten Kategorien identisch ist oder sich unterscheidet, soll nun noch klarer herausgearbeitet werden.

Hierfür erfolgt an dieser Stelle eine letzte vergleichende Analyse der Gruppendiskussionsergebnisse von Deutschland und Italien – nach Kategorien und dazugehörigen Subkategorien gegliedert (Kategorie 1–19, Subkategorie 1–6).

- K1: Bedeutung der Herkunft für den schulischen Alltag

Die meisten der interviewten Jugendlichen in **Deutschland** wurden in Deutschland geboren. Ihre Eltern kommen aus den Herkunftsländern und leben oft schon Jahrzehnte in Deutschland. In ihrem deutschen schulischen Alltag fühlen sich diese Jugendlichen gegenüber deutschen Mitschülern im Vorteil, weil sie neben Deutsch auch ihre Muttersprache sprechen. Wenn man in der Schule eine ausländische Herkunft hat und eine zweite Sprache gut beherrscht, ist das nach Meinung der Schüler definitiv ein Pluspunkt. Die Herkunftssprache soll aber gut erlernt werden und man sollte versuchen, eine anerkannte Zertifizierung zu erreichen, um die Sprachkenntnisse später bei Bewerbungen auch nachweisen zu können.

In **Italien** ist die Situation anders: Alle interviewten Schüler sind in den Herkunftsländern geboren und erst im Laufe der Zeit zu den Eltern, die bereits ein Arbeitsverhältnis in Italien hatten, gezogen. Die Chinesen fühlen sich in ihrem schulischen Alltag besonders unwohl, weil sie Sprachprobleme haben und deswegen manchmal isoliert sind. Die Herkunftssprache spielt für die interviewten Jugendlichen in Italien nicht so eine große Rolle wie bei den interviewten Schülern in Deutschland. Nur die Chinesen erzählen, dass sie regelmäßig die chinesische Schule am Wochenende besuchen, um ihre Sprache und ihre Kultur nicht zu verlernen.

- K2: Schule für Schüler mit Migrationshintergrund (Erfahrungen)

Die interviewten Schüler in **Deutschland** geben an, im Allgemeinen ein gutes Gefühl in der deutschen Schule zu haben, weil in ihrer Schule verschiedene unterstützende Angebote für Schüler mit MHG existieren wie zum Beispiel Deutschnachhilfestunden. Trotzdem sind die Schüler der Meinung, dass die deutsche Schule nicht adäquat für die Abschlussprüfung im Fach Deutsch vorbereitet. Gute Deutschkenntnisse sind die Voraussetzung für das spätere Arbeitsleben. Auch die Bürger mit ausländischer Herkunft könnten in Deutschland erfolgreich sein und viel erreichen. Das deutsche Schul-



system wird hauptsächlich deshalb kritisiert, weil man sich schon in der vierten Klasse für HS, RS oder GY entscheiden muss. Die Schüler sind außerdem der Meinung, dass die Lehrer sie nicht maßregeln sollen, in welcher Kleidung sie zum Unterricht erscheinen.

Auch in **Italien** führen die befragten Jugendlichen an, dass die Schule sehr viel unternimmt, um ihnen das Erlernen der italienischen Sprache zu erleichtern, indem sie eigene Sprachkurse für Ausländer organisiert. Die befragten Jugendlichen hatten in der Grundschule keine Probleme, doch spätestens in der Mittelschule litten sie unter Diskriminierungsproblemen und hatten Schwierigkeiten, sich in der Schule einzugliedern. Über das Schulsystem in Italien wird kaum oder gar nicht geredet. Die Interviewten unterstreichen jedoch immer wieder, wie wichtig es ist, in der italienischen Schule mehrere Fremdsprachen erlernen zu können.

- K3: Beziehung zu den Lehrern

Das Thema „Beziehung zu den Lehrern“ wird von den interviewten Gruppen in **Deutschland** aus unterschiedlichen Sichtweisen geschildert.

Einerseits wird die Beziehung zu den Lehrern als negativ beschrieben und manche Lehrer diskriminierend empfunden, wenn die Schüler keine Deutschen sind. Außerdem zeigen sie wenig Toleranz gegenüber den Fehlern der Schüler mit MHG. Die Schüler fühlen sich nicht von den deutschen Lehrern unterstützt, obwohl sich diese bemühen, die Fremdsprache zu erlernen. Einige interviewte Schüler sagen, dass die Lehrer von den Schülern mit Migrationshintergrund verlangen, eine Ausbildung zu machen, anstatt weiter zur Schule zu gehen. Ferner mussten sie auch erfahren, dass die Toleranz der Lehrer nicht vom Alter abhängt. Es gibt auch junge Lehrer, die intolerant sind. Die befragten Schüler halten sehr viel von der Meinung der Lehrer, weil ihre Zukunft davon abhängt. Die Lehrer sollten aufgrund ihres Alters und ihrer Erfahrung mehr Verständnis für die Probleme der Schüler mit MHG haben.

Andererseits betonen Jugendliche aus drei interviewten Gruppen, eine gute Beziehung zu den Lehrern zu haben, da diese großes Interesse für die Herkunftsländer der Schüler und ihre Kultur zeigen und es gut finden, dass sie zweisprachig aufwachsen. Wenn die Schüler mit MHG Probleme mit der deutschen Sprache haben, zeigen die meisten Lehrer dafür Verständnis, weil sie wissen, dass in deren Familien eine andere Sprache gesprochen wird. Die Lehrer mit Migrationshintergrund verstehen nach Meinung der Schüler die Schüler mit MHG nicht unbedingt besser. Es sei eine Frage von Charakter bzw. Persönlichkeit der Lehrer, wie sie sich den Schülern gegenüber verhalten.

Die Befragten in **Italien** haben im Allgemeinen eine gute Beziehung zu den Lehrern. Negative Erfahrungen sind individuell und müssen nicht zwangsläufig im Zusammen-

hang mit dem Migrationshintergrund stehen. In der Oberstufe können die Lehrer aufgrund der hohen Schüleranzahl in der Klasse die einzelnen Schüler nicht so unterstützen, wie es vielleicht in der Mittelschule oder Grundschule möglich war. Die Jugendlichen berichten, dass die Lehrer nur dann ermahnen, wenn man zu extrovertiert ist, aber nicht, weil man kein Italiener ist.

Sowohl die albanischen als auch die chinesischen und pakistanischen Schüler der befragten Gruppen denken, dass die Lehrer in Italien keine Diskriminierung ausüben. Im Gegenteil bekräftigen sie immer, dass sie vor allem beim Erlernen der italienischen Sprache sehr unterstützt und immer gut behandelt wurden. Sie unterstreichen, dass die Beziehung zu den Lehrern von deren Persönlichkeit abhängt.

▪ K4: Sprachliche Kompetenzen

Die Schüler der interviewten Gruppen sprechen zu Hause mit ihren Eltern sowohl in **Deutschland** als auch in **Italien** ihre Muttersprache.

In Deutschland wird zu Hause zwischen den Geschwistern meistens Deutsch gesprochen, da, wie bereits erwähnt, die meisten interviewten Jugendlichen auch in Deutschland geboren wurden. Schüler, die in Deutschland den Kindergarten besucht haben, sprechen meistens gut Deutsch, aber es kommt auch vor, dass Schüler, obwohl sie in Deutschland geboren sind, Sprachprobleme haben.

Für die meisten interviewten Jugendlichen in Deutschland ist es wichtig, die eigene Muttersprache zu können, um mit den Verwandten, die im Herkunftsland wohnen und nicht Deutsch können, zu kommunizieren. Sie sind der Meinung, dass es einfacher ist, Fremdsprachen zu erlernen, wenn man die Muttersprache gut beherrscht. Außerdem sind die Schüler der Ansicht, dass es vorteilhaft ist, die Muttersprachenkurse in Deutschland zu besuchen, um die Sprachkenntnisse zu verbessern. In Italien besuchen die chinesischen Jugendlichen am Wochenende die chinesische Schule und lernen, in ihrer Muttersprache zu schreiben. Die Bindung an die chinesische Welt bleibt sehr stark, auch weil die chinesische Schule vielfältige kulturelle Anregungen bietet.

In Deutschland fühlen sich die Interviewpartner in der Schule, gegenüber den Deutschen, in einer privilegierten Position, weil sie mehrere Fremdsprachen sprechen und schreiben können.

Anders als in Italien, werden in Deutschland Schüler, die erst im Laufe der Zeit nach Deutschland gekommen sind, wegen sprachlicher Probleme in niedrigere, sprich nicht altersgemäße Schulklassen eingeschult. Das wird von den Schülern als negativ empfunden.

In Italien werden die Schüler sofort zum Beispiel in die Oberstufe integriert, wenn sie mit 14 Jahren in Italien ankommen, obwohl sie ungenügende Sprachkenntnisse haben.

Daher besuchen sie zusätzliche Sprachkurse, die in der italienischen Schule organisiert werden. Das Thema Sprachkompetenz in der italienischen Sprache wird in den durchgeführten Gruppendiskussionen in Italien nachhaltig thematisiert. Die interviewten Jugendlichen sind meist in den Herkunftsländern geboren und sich einig, dass das Erlernen der italienischen Sprache die größte Anfangsschwierigkeit und für ihren Sozialisationsprozess sehr hinderlich war. Die Schwierigkeiten scheinen sich bei den albanischen und ukrainischen Jugendlichen sehr schnell gelegt zu haben; bei Chinesen jedoch nicht. Die chinesischen Schüler sprechen noch sehr schlecht Italienisch, und was sie sagen, ist häufig kaum zu verstehen, da sie Schwierigkeiten haben, sich zu artikulieren.

▪ K5: Stellenwert des Schulerfolgs

1) Subkategorie: Schulerfolg für Jugendliche mit Migrationshintergrund (eigene Bildungsaspirationen)

2) Subkategorie: Bildungsaspirationen der Eltern

In den befragten Gruppen in **Italien und Deutschland** wird angeführt, dass der Schulerfolg sowohl für die Eltern als auch die Schüler elementar ist. Besonders die chinesischen und albanischen Jugendlichen in Italien erachten es als großen Vorteil für ihren schulischen Erfolg, in Italien zu leben, weil sie außer Chinesisch oder Albanisch auch noch andere Sprachen erlernen (im Gegensatz zu China und Albanien lernt man in Italien mehrere Fremdsprachen). Der Druck, den die Eltern auf die Schüler mit Migrationshintergrund ausüben, ist sowohl in Italien als auch in Deutschland enorm groß. Ein guter Schulabschluss wird als Ziel gesehen, um für die Zukunft eine gute Arbeitsstelle zu finden.

Besonders jene Eltern, die selbst die Schule abgebrochen haben, legen viel Wert auf Bildung. Sie sind stolz auf ihre Kinder und wünschen sich, dass sie klüger werden und bessere Chancen haben. Die ausländischen Eltern in Deutschland unterstützen ihre Kinder weniger als deutsche Eltern, da sie selber nicht (gut genug) Deutsch können. Wer es sich finanziell leisten kann, kümmert sich jedoch um Nachhilfe.

▪ K6: Diskriminierungserlebnisse

Fast alle Gruppendiskussionspartner der zwölf interviewten Gruppen in Deutschland und Italien haben, wenn auch sehr unterschiedlich, Diskriminierungserfahrungen.

Die Jugendlichen mit MHG in **Deutschland** reden zuerst über ihre alltägliche Diskriminierung in der deutschen Schule, die sie wegen ihrer Hautfarbe oder anderer Vorurteile erleben. Einige Schüler (besonders türkische) erzählen, dass sie von Lehrern und Rektoren aufgrund sprachlicher Probleme diskriminiert wurden und Schwierigkeiten hatten, eine Realschulempfehlung zu erhalten. Die Schüler haben sogar erlebt, dass deutsche

Schüler mit schlechteren Noten leichter die Realschulempfehlung erhalten haben, weshalb sie sich ungerecht behandelt fühlten. Die vielen Vorurteile gegenüber Ausländern sind nach Meinung der Schüler nicht nur in der Schule, sondern auch in der deutschen Gesellschaft vorhanden. Immer noch sind Ausländer diejenigen, die gegen die Gesetze verstoßen.

Die Jugendlichen der Gruppendiskussionen **in Italien** erzählen, dass die schlimmsten Diskriminierungen nicht in der Schule, sondern außerhalb davon stattfinden. Einige chinesische und albanische Schüler berichten, dass sie zu Beginn ihres Aufenthaltes in Italien manchmal auf der Straße rassistische Personen getroffen haben und von ihnen beleidigt wurden. Sie erzählen, dass die Italiener sofort behaupten würden, die Chinesen seien daran schuld, dass zum Beispiel Straßen schmutzig sind. In der Schule kommt es zu keiner Schlägerei zwischen ausländischen und italienischen Schülern und es gibt vonseiten der Gleichaltrigen und Lehrer fast keine Diskriminierung. Chinesische Jugendliche beklagen, dass italienische Gleichaltrige sie ab und zu beleidigen und sagen, dass Chinesen alle gleich aussehen und eine komische Sprache sprechen. Einige interviewte albanische Schüler werden manchmal in der Schule schief angeschaut, wenn sie untereinander albanisch sprechen, weil die anderen dann denken, sie würden schlecht über Italiener reden. Aber die Albaner geben an, dass sie selber nicht so oft diskriminiert wurde wie chinesische und rumänische Jugendliche, da sie die italienische Sprache gut beherrschen und sich sprachlich besser wehren können. Auf der Suche nach einem Ferienjob stellten Ausländer fest, dass sie bei der Arbeitsplatzsuche generell anders behandelt werden als Italiener.

- K7: Alltag in der Schule

Die befragten Schüler in Deutschland und Italien sagen, dass ihr Alltag in der Schule normal anstrengend sei. Die Schüler mit Migrationshintergrund haben kaum einen anderen Alltag als die Einheimischen. Der einzige Unterschied ist, dass die Schüler mit MHG eine zusätzliche Sprache sprechen. Sehr ärgerlich sei auch, wenn es bei gleicher Leistung Notenunterschiede (in Deutschland) gibt. In der Klasse gibt es meistens keine Probleme, obwohl viele Schüler einen Migrationshintergrund haben; es werden keine Unterschiede zwischen Schülern mit MHG und deutschen/italienischen Schülern gemacht. Ganz im Gegenteil erfahren Schüler (mit MHG) manchmal Hilfe, wenn sie Schwierigkeiten mit der Sprache haben.

- K8: Schulleistungen (Leistungsanforderungen in der Schule)

Die Eltern der befragten Jugendlichen in Deutschland und Italien stellen sehr hohe Anforderungen besonders, wenn sie selber keinen Schulabschluss haben. Sie wollen für die eigenen Kinder eine bessere Zukunft. Es ist schwierig, im Fach Deutsch/Italie-

nisch gute Noten zu schreiben. In der Grundschule war es schwierig, Deutsch/Italienisch zu lernen.

- K9: Lebensgefühl in Deutschland und Italien

### 3) Subkategorie: Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund

Viele der interviewten Jugendlichen, die in **Deutschland** geboren sind, fühlen sich hier sehr wohl, mögen die Deutschen und den deutschen Staat. Einige von ihnen aber möchten, wenn sie älter sind, zurück in die Herkunftsländer der Familien, können diesen Wunsch aber nicht begründen. Die Schüler aus Nigeria und Griechenland fühlen sich in Deutschland verspottet, weil sie aus ärmeren Ländern kommen. Sie fühlen sich nicht verantwortlich für die Verhältnisse und die Politik in ihren Herkunftsländern. Die befragten Jugendlichen in Deutschland sind der Meinung, dass Ausländer in Deutschland zufrieden sind, einen Arbeitsplatz zu haben, weil sie in ihren Heimatländern arbeitslos wären und finanzielle Probleme hätten. Außerdem verrichten Ausländer in Deutschland Arbeiten, die kein Deutscher machen würde.

Die befragten Jugendlichen in **Italien** sind überzeugt, dass es sich in Italien besser leben lässt als in den Herkunftsländern. Besonders schätzen Chinesen die Sauberkeit des Landes und andere positive Aspekte, die mit der Freizeitgestaltung in Verbindung stehen. Außerdem behaupten sie (Rumänen, Albaner, Chinesen), dass die Schulausbildung in Italien besser als in den Herkunftsländern ist.

- K10: Familie

Alle Familien der interviewten Schüler in Deutschland und Italien sind aus wirtschaftlichen Gründen und wegen der hohen Arbeitslosigkeit in den Herkunftsländern oder wegen des Krieges (Kroatien) nach Deutschland und Italien gekommen.

Die Eltern der Schüler mit MHG in **Deutschland** sind seit Langem in Deutschland, einige verdienen gut und andere werden von ihren älteren Kindern finanziell unterstützt. Die Mütter der Befragten, die Hausfrauen sind, können meistens nicht gut Deutsch, weswegen es für sie schwierig ist, sich zu integrieren. Manche der verheirateten Geschwister der Befragten in Deutschland leben wieder in den Herkunftsländern. Einige Schüler (Italiener) berichten, dass ihre Eltern gute Erfahrungen mit deutschen Mitbürgern haben und sie manchmal auch etwas zusammen unternehmen.

Direkt über die eigenen Familien berichteten in **Italien** nur die chinesischen (GD 9/10) und pakistanischen Schüler. Die meisten Eltern der chinesischen Interviewten in Italien können nicht Italienisch und sind nach Italien ausgewandert, weil sie in China sehr wenig verdienen, es wenig Arbeit und zu viele Menschen gibt. Sie finden aber auch in Italien nicht immer eine Arbeit, weil hier, wie z.B. auch in England, zu viele Ausländer leben. Die Chinesen besitzen kleine Firmen (Textil-/Lederverarbeitung), die albanische

schen Eltern sind meist als Angestellte im Bauwesen beschäftigt und die Pakistaner führen kleine Hotels.

▪ K11: Religion

Religion als Thema wurde weder in Deutschland noch in Italien direkt thematisiert.

In **Deutschland** berichten nur die türkischen Jugendlichen, dass die deutschen Schüler kein Verständnis für ihre religiösen Verbote (Rauchen, Alkohol, Sex) haben und sie sich deswegen manchmal verspottet fühlen. Die deutschen Jugendlichen gehen nicht so oft oder nur zu religiösen Festen wie Weihnachten in die Kirche und würden die türkischen Schüler, die als Muslime regelmäßig in die Moschee gehen, wegen ihrer Religiosität beleidigen. Eine befragte Türkin, die selber Kopftuch trägt, ist jedoch der Meinung, dass das Kopftuch kein Hindernis darstellt, um – in einem Land wie Deutschland mit Religionsfreiheit – für das eigene Leben etwas zu erreichen.

In Italien war Religion nie Thema in den Gruppendiskussionen.

▪ K12: Schule in den Herkunftsländern

Die interviewten Jugendlichen, die in **Deutschland** geboren, aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, haben nur durch ihre dort lebenden Verwandten überlieferte Informationen zur Schule in den Herkunftsländern. Die chinesischen Schüler erzählen, dass das Schulsystem in Deutschland viel lockerer ist als in China. In China werden z.B. Schuluniformen getragen und die Schüler haben eine ganz andere Beziehung zu den Lehrern, die viel strenger sind. Außerdem gibt es in China viel mehr Unterrichtsstunden als in Deutschland und mehr Hausaufgaben. Sie sind froh, in Deutschland in die Schule gehen zu können und nicht in ihrem Herkunftsland. Die interviewten portugiesischen Schüler erzählen, dass in Portugal das Schulsystem nicht so selektiv ist wie in Deutschland. Das wird einerseits als positiv gewertet, andererseits glauben sie, dass sie in Deutschland mehr gefördert werden und dadurch dann im Arbeitsleben besser zurechtkommen. Auf jeden Fall muss man in Portugal, wenn man wirklich was erreichen will, nach der Schule auf die Uni. In Indonesien, so sagt ein Schüler aus, ist die Schule leichter und nicht so anspruchsvoll wie in Deutschland. Allerdings gibt es dort auch kaum gute Chancen für das zukünftige Arbeitsleben der Jugendlichen.

In **Italien** äußern sich nur die Chinesen und Albaner zum Thema „Schule in den Herkunftsländern.“ Für die meisten der befragten Chinesen ist es schwieriger, die Schule in China zu absolvieren als in Italien. Es gibt dort mehr Unterrichtsstunden als in der italienischen Schule und verschiedene Aktivitäten wie Tanz, Volleyball, usw. Auch am Samstag findet Unterricht statt; auf das Erlernen der englischen Sprache wird dabei großer Wert gelegt. Versäumter Unterricht ist in China schwieriger nachzuholen als in Italien. Einige der befragten Schüler aus Albanien berichten empört über negative As-

pekte in der albanischen Schule. Sie wissen aus Erzählungen ihrer Verwandten, die noch in Albanien leben, oder auch aus eigener Erfahrung über die dortigen Umstände Bescheid. Demnach unterscheidet sich die Schule in Albanien deutlich von der italienischen Schule. In Albanien können Lehrer die Schüler mit Ohrfeigen bestrafen. In Italien würden sich die Lehrer so etwas nie erlauben. In Italien sind die Lehrer nicht so streng, obwohl die Anwesenheit in der Schule strenger kontrolliert wird als in Albanien und auch Mitteilungen nach Hause geschrieben werden. In Albanien gibt es auch Kontrolle, aber auch den Tatbestand der korrupten Lehrer, die man nur bezahlen und unter Druck setzen muss, um die Benotung zu verändern und in die nächste Klasse vorrücken zu dürfen. In Albanien lernt man mehr, denn man muss sich in der Schule mehr anstrengen. Wenn man es in Albanien zu nichts bringt in der Schule, gilt das eine Schande und man wird vom Lehrer bloßgestellt. In der Berufsschule (in Italien), wo die GD stattfand, wird man mit guten Noten dagegen als Streber abgestempelt. Die schlechten Schüler gelten als cool und tragen manchmal sogar Wettstreits aus, wer die schlechtesten Noten bekommt.

▪ K13: Freizeit

Die Jugendlichen mit MHG in **Deutschland** treffen sich während der Freizeit teils mit Freunden, die ebenfalls Migrationshintergrund haben, teils mit Deutschen. Dies hängt von der Klassenzusammenstellung ab. Während der Freizeit nicht Deutsch zu sprechen, ist kein Hindernis, um neue Freundschaften zu schließen, denn man kann miteinander auch Englisch sprechen.

In **Italien** spielen die befragten Schüler nach der Schule mit italienischen Jugendlichen aus der Nachbarschaft oder Nähe. Die Chinesen dagegen besuchen in der Freizeit hauptsächlich gleichaltrige Chinesen, weil ihnen das angenehmer ist und sie die eigene Sprache sprechen können. Sie treffen sich auch mit Italienern, doch die sprachlichen Schwierigkeiten sind erheblich.

▪ K14: Beziehung zwischen den Schülern (Freundeskreis)

Der Freundeskreis ist für Schüler mit MHG in **Deutschland** gemischt, aber das Verhältnis und der Zusammenhalt der ausländischen Schüler untereinander sind besser als zu den deutschen Schülern. Es wird von einem großen Kulturunterschied gesprochen und die Befragten nennen intolerantes Verhalten von deutschen Schülern. Auf jeden Fall ist es für die interviewten Jugendlichen in Deutschland völlig normal, gemischte Freundschaften zu haben.

Die interviewten Schüler in **Italien** behaupten, dass sie eine gute Beziehung zu gleichaltrigen italienischen Jugendlichen haben. In ihrer Freizeit organisieren sie sich sogar untereinander. Die chinesischen Schüler bleiben dagegen, wie bereits erwähnt, eher

unter sich und erzählen in einer Gruppendiskussion, dass es aber nette Mitschüler gibt, die Chinesisch lernen möchten und Interesse für ihre Kultur zeigen. Manchmal sind sie aber auch Hänseleien italienischer Jugendlicher ausgesetzt wegen ihres Aussehens und ihrer Sprache gehänselt. Es hänge von der Erziehung ab, ob die italienischen Schüler rassistisch sind oder nicht. Auf jeden Fall gibt es mehr und mehr gemischte Gruppen. Nach wie vor macht es jedoch Spaß, in der eigenen Sprache Scherze und Dummheiten zu machen.

▪ K15: Integration (im Allgemeinen)

In **Deutschland** haben die befragten Jugendlichen die Erfahrung gemacht, dass die Menschen mit Migrationshintergrund nicht so akzeptiert werden, wie sie sind, und die Deutschen oft meinen, Integration würde bedeuten, den Charakter der Menschen mit MHG zu verändern. Auf jeden Fall können sich junge Leute mit MHG besser integrieren als ältere. Die Eltern der befragten Schüler sind zum Beispiel weniger gut integriert als sie selbst. Nach Meinung einiger bedeutet Integration, viele deutsche Freunde zu haben. Integration hänge darüber hinaus sehr vom eigenen Verhalten und vom eigenen Charakter ab.

Das Thema Integration in die **italienische** Gesellschaft scheint für die albanischen und rumänischen Schüler keine vorrangige Bedeutung zu haben. Die meisten Schüler berichten, dass sie nie Schwierigkeiten hatten, sich in der italienischen Stadt, in der sie leben, zu integrieren und sich als Ausländer zu bekennen. Sie brauchten keine Angst zu haben, deshalb nicht akzeptiert zu werden. Besonders die albanischen Jugendlichen sind stolz, einen MHG zu haben. Nur für die chinesischen Schüler scheint die Situation aufgrund sprachlicher Probleme anders zu sein.

▪ K16: Integration (in der Schule)

Einige der befragten Schüler behaupten, dass es nicht immer möglich ist, sich als Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule in **Deutschland** wohlfühlen, besonders, wenn sie die deutsche Sprache nicht gut beherrschen. Es überwiegen aber die positiven Erfahrungen und sie fühlen sich gut integriert. Die Integration wird auch als gelungen empfunden, wenn sie mit deutschen Freunden aus der Grundschule in höhere Schularten kommen oder deutsche Kinder aus der Nachbarschaft in der gleichen Schule sind. Wenn man sich als Kind in Deutschland eingelebt hat, sei es einfach, akzeptiert zu werden.

In **Italien** scheint das Thema Integration in der Schule nicht besonders relevant oder problematisch zu sein. Integration hängt in den meisten Fällen von der Sprachkompetenz und von der eigenen Persönlichkeit ab.



- K17: Zukunftsvorstellungen

5) Subkategorie: Chancen in Deutschland/Italien?

Dadurch, dass das Heimatland keine Berufschancen bietet, sehen die befragten Jugendlichen ihre Zukunft großen Teils in **Deutschland**. Sie behaupten aber auch, dass das Leben in Deutschland im Vergleich zu den Herkunftsländern stressiger ist, weil in Deutschland die Schüler mit 16/17 Jahren schon arbeiten. Sie haben im Vergleich mit den befragten Jugendlichen in Italien keine klaren Ideen über ihre zukünftigen Berufe.

Die Befragten in **Italien** haben sich noch nicht entschieden, ob sie ihre Zukunft in Italien, in ihren Herkunftsländern oder im Ausland verbringen möchten. Andere fühlen sich in Italien sehr wohl, sodass sie nicht daran denken, nach Rumänien oder China zurückzukehren. Einige der Interviewten (aus China, Albanien, Ukraine und Pakistan) mit guten Schulleistungen wollen auf jeden Fall in Italien studieren, um bessere Arbeits- und Zukunftschancen zu erhalten. Die Studieninteressen sind sehr vielfältig und reichen von Arzt, Architekt, Jurist und Lehrer bis zu Psychologe. Weitere bevorzugte Berufe und Gebiete für ihre zukünftige Arbeit sind Landvermesser, Polizist, Fotograf, Tourismusbranche (aufgrund mehrerer Sprachen), Fußballspieler, Angestellte im Bauwesen. Etliche Jugendliche gehen davon aus, dass ihre Eltern auch in Zukunft in Italien bleiben werden, da sie in der Stadt, wo die Gruppendiskussion stattfand, arbeitsmäßig gut eingebunden sind. Mehrere albanische Jugendliche wollen nach der Schulzeit in Italien arbeiten und dann nach Albanien zurückkehren, wo sie bei der Arbeitssuche mit einem italienischen Schulabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden als mit einem albanischen Diplom – obwohl die Anforderungen in albanischen Schulen größer sind.

Allein die Tatsache, mehrere Sprachen zu sprechen, wird als zusätzliche Garantie gesehen, Arbeit zu finden. Zweifelsohne ist es von Vorteil für das zukünftige Leben dieser Jugendlichen, die Schule in Italien zu besuchen.

- K18: Tradition

6) Subkategorie: Beziehung zu den Herkunftsländern

Die Verwandtschaft, die Sprache, das Essen, religiöse Feste, der Urlaub – das alles verbindet vor allem mit dem Heimatland.

Die interviewten Schüler in **Deutschland** haben eine positive Beziehung zu ihren Herkunftsländern, sie sind stolz auf ihr Heimatland, fahren ein- bis zweimal im Jahr dorthin, vermissen ihre Heimat und finden die Herkunftsländer (z.B. Italien) schöner als Deutschland, können sich aber nicht vorstellen, dort zu leben (Italien, Türkei, Afrika). Sie glauben, dass sie nach einer Rückkehr in die Herkunftsländer wiederum Deutschland vermissen würden. Sie stellen immer wieder Unterschiede fest: z.B. sind in der

Türkei gleichaltrige junge Leute erwachsener als die Türken in Deutschland, denken mehr an die Arbeit, sind hilfsbereiter in der Familie und haben mehr Respekt vor den Eltern. Die Einheimischen merken sofort, dass man nicht in der Türkei lebt, allein schon vom Aussehen und der Sprache. Auch in Italien haben die jungen Leute im Vergleich zu Deutschland größeren Respekt gegenüber den Erwachsenen und Lehrern.

Einige Befragte aus der Türkei und dem Kosovo haben sehr traditionelle und konservative Eltern (besonders Mütter). Sie haben Schwierigkeiten, den Eltern ihren Freund, ihre Freundin vorzustellen, bevor die Ausbildung abgeschlossen ist. Wenn sie früher einen Freund oder eine Freundin haben, werden diese Beziehungen verheimlicht. Außerdem sind türkische und griechische Eltern besonders streng. So lehnen zum Beispiel griechische Eltern einen türkischen Freund aus geschichtlichen Gründen ab und umgekehrt. Als christliches Mädchen ist es aus Glaubensgründen unmöglich, einen Türken kirchlich zu heiraten. Die italienischen Schüler sagen, dass sie alle eine starke Bindung zu Italien haben und dass sie stolz sind, Italiener zu sein. Trotzdem stellen sie immer wieder fest, dass sie bei Besuchen in Italien als Deutsche bezeichnet werden, obwohl sie sich als Italiener fühlen. Wenn man im Sommer in den Herkunftsländern im Urlaub ist (z.B. im Kosovo), merkt man, dass es dort mehr Freiheiten gibt. Die jungen Leute können abends länger ausgehen oder rauchen. Tradition ist es auch, dass in ausländischen Familien sehr viel mit frischen Produkten gekocht wird, genauso wie in der Heimat. Deutsche Schüler berichten indes, dass sie oft im Restaurant essen und es zu Hause häufig Fertiggerichte gibt.

In **Italien** zeigen sich die befragten Schüler einerseits sehr kritisch, was die Herkunftsländer betrifft; auf der anderen Seite hoffen sie, später wieder in die Heimat zurückzukehren und dort eine selbstständige Tätigkeit aufzubauen (Albaner). Pakistanische und rumänische Interviewte reden nicht viel über die Verbindung und Beziehung zu ihren Herkunftsländern, wohingegen sich chinesische Jugendliche über China so äußern, dass es ein strenges Land ist mit verschmutzter Luft, wo die Freizeitgestaltung nicht so möglich ist wie in Italien. Man kann kaum Heimweh in ihren Erzählungen spüren. Ferner sehen sie in China im Moment nicht so viele Arbeitschancen wie in Italien oder in anderen Ländern wie in den USA.

- K19: Vorschläge für eine bessere Integration

In den Gruppendiskussionen in **Deutschland** spielen die Lehrer auf jeden Fall eine zentrale Rolle, um eine bessere Integration der Schüler mit MHG zu ermöglichen. Sie sollten möglichst viel über den Schüler mit Migrationshintergrund erfahren. Um Vorurteile abzubauen, sollten die Lehrer mit den ausländischen Schülern mehr im Dialog sein und zeigen, dass sie ein wirkliches Interesse für sie haben. Lehrer und Schüler sollten sich gegenseitig kennenlernen. Das Thema Migration sollte auch im Unterricht

angesprochen werden, damit die anderen Schüler Informationen über die verschiedenen Kulturen bekommen, um miteinander darüber zu diskutieren und Vorurteile zu vermeiden. Lehrer sollten das Verhalten der Schüler beobachten und eingreifen, wenn Schüler mit MHG innerhalb der Klasse ausgegrenzt werden. Schüler mit MHG sollten nicht anders behandelt werden als Deutsche; Vorurteile sollten nicht aufkommen. Die Lehrer sollten die Schüler nicht nach dem ersten Eindruck beurteilen, sondern ihnen eine Chance geben, sich zu verbessern.

Die Lehrer müssen vermeiden, dass die Schüler das Gefühl haben, nach ihrer Herkunft beurteilt zu werden, denn Schülern ist es wichtig, als Individuum behandelt zu werden – ohne Vorurteile, die mit ihrer Herkunft zusammenhängen. Der Deutschunterricht für die Schüler mit MHG sollte intensiviert werden.

Die Schüler müssen auch eine aktive Rolle spielen, um ihre eigene Integration zu ermöglichen: Sie müssen sich öffnen und auch Freundschaften zu deutschen Schülern suchen. Dabei muss man aber nicht die eigene Identität aufgeben oder sie leugnen. Auch die Familien der Schüler mit MHG müssen ihren Beitrag zur Integration leisten, ohne aber dabei ihre kulturelle Identität aufzugeben.

Die Jugendlichen aller Gruppendiskussionen in **Italien** haben diverse Vorschläge für eine bessere Integration ausländischer Mitschüler gebracht.

- Nach Ansicht der befragten chinesischen Schüler wäre es besser, die chinesischen Schüler von den italienischen zu trennen.
- Die Befragten aus Albanien sind anderer Meinung: Es sei nicht förderlich für die Integration, wenn Ausländer und Italiener voneinander getrennt werden. Es wäre gut, in der Schule Versammlungen für Ausländer und Italiener zu organisieren. Die Schule muss die Jugendlichen mit MHG mehr einbeziehen.
- Ein zusätzlicher Vorschlag kommt von chinesischer Seite: Der Anteil der chinesischen Schüler in den italienischen Schulen sollte geringer sein, damit sie die italienische Sprache besser lernen (weil sie sonst nur untereinander chinesisch sprechen).
- Eine andere Idee, in Klassen mit hohem chinesischem Schüleranteil Lehrer unterrichten zu lassen, die ihre Sprache sprechen und so bei Schwierigkeiten im Unterricht helfen können.

Als Eigenschaften, die eine Integration erleichtern, wurden genannt: Extrovertiertheit, auch mal Forderungen zu stellen, die eigenen Interessen zu vertreten und bei Provokationen ruhig zu bleiben. Trotz allem sei es manchmal mühsam, in Kontakt zu Einheimischen zu gelangen. Des Weiteren sei es als Ausländer wichtig, von sich aus die nötigen Schritte zu unternehmen, denn sie sind diejenigen, die in ein neues Land ge-

zogen sind. Aber auch die Menschen, die dort leben, sollte der Kultur ihrer ausländischen Mitbürger Interesse entgegenbringen. Es besteht Einigkeit darüber, dass das Alter, in dem man nach Italien kommt, eine entscheidende Rolle für Freundschaften mit Einheimischen spielt. Kindern würde das im Gegensatz zu Jugendlichen noch ganz leicht gelingen. Alle Formen von Rassismus sollten angezeigt werden.

Lehrern wird ebenfalls eine tragende Integrationsrolle zugeteilt. So äußern sich chinesische Befragte dergestalt, dass Lehrer die Ausländer immer so betrachten sollten, als wären sie Italiener, ohne an Rassenunterschiede zu denken. Außerdem müssten die italienischen Lehrer strenger sein, damit die ausländischen Schüler mehr und besser lernen würden. Zwei Jungs aus Pakistan und Albanien betonen, dass die italienischen Schulen ihrer Meinung nach bereits sehr viel für die Ausländer tun, indem sie zum Beispiel Italienischkurse für Ausländer organisieren. Eventuell könnten diese Kurse noch intensiviert werden. Als zusätzliche Integrationsunterstützung kam der Gedanke eines Mediators auf, der die jeweiligen Sprachen der Ausländer ins Italienische übersetzt.

Die Schule in Italien gibt jedenfalls ihr Bestes, um die Integration zu ermöglichen – so die kongruente Meinung.

#### **4.6 Zwischenfazit**

An dieser Stelle folgen eine abschließende Bewertung der durchgeführten Gruppendiskussionen sowie die zusammenfassende Beantwortung der zentralen Fragestellungen, die zu Beginn dieser Arbeit formuliert wurden.

Die zentrale Forschungsfrage der Dissertation lautet:

*Wie kommunizieren Jugendliche (11–19 Jahre) mit Migrationshintergrund in kulturvergleichenden Alltagsdiskursen über den Zusammenhang von Migration und Bildung in Deutschland und Italien?*

Daraus ergeben sich die folgenden Fragestellungen:

- 1) Welche Aspekte können für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund begünstigend sein, wenn es um einen erhofften Erfolg im Bildungswesen geht?
- 2) Werden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Hindernisse wahrgenommen und falls ja, um welche handelt es sich dabei?
- 3) Bietet Migration in der schulischen Bildung neben Problemen auch Chancen?

Die wesentlichen Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu o.g. Fragestellungen werden im Folgenden komprimiert beschrieben:

**Zu 1)** Welche Aspekte können für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund begünstigend sein, wenn es um einen erhofften Erfolg im Bildungswesen geht?

**Deutschland:** Viele interviewten Jugendlichen (unabhängig ob sie in der HS, RS oder im Gy sind) fühlen sich in der Schule in einer privilegierten Position gegenüber den Deutschen, weil sie mehrere Fremdsprachen sprechen und schreiben können. Sie behaupten, dass es einfacher ist, Fremdsprachen zu erlernen, wenn man die Muttersprache gut beherrscht. Für die meisten interviewten Schüler in Deutschland ist es wichtig, die eigene Muttersprache zu können, um mit den Verwandten, die im Herkunftsland wohnen und nicht Deutsch können, zu kommunizieren. Deswegen besuchen die Jugendlichen mit MHG (besonders Italiener und Türken) auch Muttersprachenkurse, um ihre Sprachkompetenzen zu verbessern und um eine anerkannte Zertifizierung zu erlangen, die später in den Bewerbungsbewerbungen positiv bewertet wird. Günstige Akkulturationsverläufe sind sogar Voraussetzung für einen guten Schulerfolg und die Chance auf eine vielseitigere Bildung.

**Italien:** Auch hier sehen die Befragten (besonders Chinesen und Albaner) die Tatsache, eine zusätzliche Fremdsprache (ihre Muttersprache) zu können, als Vorteil gegenüber italienischen Mitschülern. Die chinesischen Jugendlichen besuchen sogar am Wochenende die „chinesische Schule“ und lernen, in ihrer Muttersprache zu schreiben und ihre Herkunftskultur besser zu verstehen. Die Bindung an die chinesische Welt bleibt sehr stark, auch durch vielfältige kulturelle Angebote der chinesischen Schule. Sie sind sehr stolz, wenn ihre Kultur in ihrer Schule wahrgenommen wird, und sie berichten auch von Lehrern, die selber Chinesisch gelernt haben, um ihre Kultur besser zu verstehen. Nur wenn die Vielseitigkeit der Kulturen der Schüler mit MHG im gesamten Bereich der schulischen Bildung wahrgenommen wird, fühlen sie sich integriert, was als eine Voraussetzung für Schulerfolg gilt. Interessant zu erfahren war, dass chinesische und albanische Jugendliche es als einen großen Vorteil für ihren schulischen Erfolg erachten, in Italien zu leben, da sie in Italien, im Gegensatz zu China und Albanien, noch weitere Fremdsprachen erlernen können und meistens verständnisvolle Lehrer haben.

**Italien/Deutschland:** Der Schulerfolg ist in beiden Ländern der Integrationsschlüssel in den befragten Gruppen. Dies ist demzufolge sowohl für Eltern als auch Schüler eminent wichtig und bietet auf jeden Fall eine zusätzliche Chance, den Integrationsprozess noch weiter zu beschleunigen. Die Eltern der Schüler mit MHG üben hier wie dort großen Druck aus.

**Zu 2)** Werden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Hindernisse wahrgenommen und falls ja, um welche handelt es sich dabei?

Die befragten Gruppen berichten sehr glaubwürdig und nachvollziehbar auch über die Probleme und Hürden, mit denen sie sich in ihrer Schulkarriere konfrontiert sahen. Hauptsächlich genannt wurden mangelnde Sprachkompetenz und Diskriminierung.

#### *Problem Sprachkompetenz*

**Deutschland:** Anders als in Italien, werden in Deutschland Schüler, die erst im Laufe der Zeit nach Deutschland gekommen sind, wegen sprachlicher Probleme in niedrigere, sprich nicht altersgemäße Klassen eingeschult. Die Schüler empfinden dies als negativ und sehen in ungenügenden Sprachkenntnissen keinen Grund, in niedrigeren Klassen eingestuft und von Altersgenossen isoliert zu werden.

**Italien:** Trotz der Tatsache, dass Italien im Vergleich zu Deutschland ein integratives Schulsystem besitzt, wird in den durchgeführten GD das Thema Sprachkompetenz sehr stark thematisiert. Grund ist, dass die meisten interviewten Jugendlichen in ihren Herkunftsländern geboren wurden. Unter diesen Probanden hat die chinesische Gruppe die größten Sprachprobleme, da sie nicht richtig integriert ist und sich von den Mitschülern mitunter diskriminiert fühlt. Die chinesischen Schüler sprechen noch sehr schlecht Italienisch; was sie sagen, ist häufig schwer zu verstehen.

#### *Problem Diskriminierung*

Die insgesamt zwölf interviewten Gruppen haben Diskriminierung auf unterschiedliche Weise erlebt.

**Deutschland:** Die Jugendlichen berichten über ihre alltägliche Diskriminierung in der deutschen Schule und über die ständigen ethnischen Vorurteile, die sie erlebt haben und immer wieder erleben. Die Diskriminierung durch Lehrer und Rektoren aufgrund sprachlicher Probleme scheint die Schüler sehr zu verletzen. Sie haben oft erlebt, dass deutsche Schüler mit schlechteren Noten leichter die Realschulempfehlung erhalten. Sie fühlen sich daher ungerecht behandelt und denken, dass in Deutschland die vielen Vorurteile gegenüber Ausländern nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gesellschaft existieren.

**Italien:** Die Befragten berichten, dass die schlimmsten Diskriminierungen nicht in der Schule, sondern auf der Straße stattfinden. In der Schule kommt es zu keiner Schlägerei zwischen Schülern mit MHG und italienischen Schülern und es gibt vonseiten der Gleichaltrigen und Lehrer kaum diskriminierende Situationen. Nur die chinesischen Schüler berichten von temporären Beleidigungen durch italienische Mitschüler, die sagen, dass Chinesen alle gleich aussehen und eine komische Sprache sprechen. Die albanischen Jugendlichen in Italien stellen fest, dass sie selber nicht so oft diskriminiert

werden wie chinesische und rumänische Mitschüler. Sie fühlen sich in die italienische Gesellschaft integriert, weil sie die italienische Sprache gut beherrschen und sich daher sprachlich besser wehren können.

**Italien/Deutschland:** In beiden Ländern spielen Lehrer nach Meinung der befragten Schüler eine große Rolle, um eine bessere Integration zu ermöglichen und Diskriminierungen abzubauen. Die Lehrer sollten die Schüler mit MHG immer so betrachten, als wären sie Landsleute – ohne an Rassenunterschiede zu denken.

**Zu 3)** Bietet Migration in der schulischen Bildung neben Problemen auch Chancen?

**Deutschland:** Einige Befragte sind der Ansicht, man könne sich als Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule nicht immer wohlfühlen – besonders nicht, wenn man die deutsche Sprache nicht gut beherrscht. Die Deutschen verstünden unter Integration oft, den Charakter der Menschen mit MHG zu verändern sowie deren kulturelle Anpassung. Integration scheint außerdem für ältere Leute (ihre Eltern) schwieriger als für jüngere (sie selbst) zu sein. Es überwiegen aber die positiven Erfahrungen und sie sind zufrieden, mögen die Deutschen (haben viele deutsche Freunde) und den deutschen Staat. Die befragten Jugendlichen sind zudem der Meinung, dass Jugendliche mit MHG froh sind, in Deutschland eine Ausbildung machen zu können und später eine Arbeitsstelle zu bekommen. Sie empfinden das deutsche Schulsystem einerseits als sehr selektiv. Andererseits sind sie in der Lage zu erkennen, dass im Vergleich mit der Schule in ihren Herkunftsländern das deutsche Schulsystem Vorteile bietet (Gruppendiskussion 5 – Schildkröte). Dadurch, dass das Heimatland keine Berufschancen bietet, sehen einige der befragten Jugendlichen ihre Zukunft in Deutschland.

**Italien:** Das Thema Integration in die Gesellschaft scheint für die beteiligten albanischen und rumänischen Schüler keine vorrangige Bedeutung zu haben. Die meisten Schüler berichten, dass sie nie Schwierigkeiten hatten, sich in der italienischen Stadt, in der sie leben, zu integrieren und sich als Ausländer zu bekennen. Sie brauchten keine Angst zu haben, deshalb nicht akzeptiert zu werden. Nur für die chinesischen Schüler offenbart sich die Situation aufgrund sprachlicher Probleme anders. Migration bietet ihrer Meinung nach auf jeden Fall eine Chance, besonders für das spätere Berufsleben. Einige der Schüler haben sich noch nicht entschieden, ob sie ihre Zukunft hier, in ihren Herkunftsländern oder im Ausland leben werden. Andere fühlen sich in Italien sehr wohl, sodass sie nicht daran denken, in ihre Heimatländer zurückzukehren. Einige der Interviewten (aus China, Albanien, Ukraine und Pakistan) wollen auf jeden Fall in Italien studieren, um bessere Arbeitschancen zu haben. Die Studienwünsche sind sehr unterschiedlich, aber eine Hochschulkarriere ist für viele ein großer Wunsch. Mehrere albanische Jugendliche wollen nach der Schulzeit in Italien arbeiten und dann

nach Albanien zurückkehren, wo sie bei der Arbeitssuche mit einem italienischen Schulabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden als mit einem albanischen Diplom. Chinesische Jugendliche sprechen beim Gedanken an ihr Heimatland von strenger Reglementierung, Luftverschmutzung und wenig Freizeitgestaltung. In ihren Erzählungen lässt sich kaum Heimweh spüren. Migration wird von fast allen Interviewten alleine wegen der besseren Arbeitschancen, einer sicheren Zukunft und der Lebensqualität im Vergleich zu den Herkunftsländern positiv betrachtet.

Insgesamt ist bei der Auswertung Folgendes angeklungen: Obwohl Migration eine große Herausforderung an schulische Bildung bedeutet, werden die damit verbundenen Chancen von den befragten Jugendlichen als wertvoll eingeschätzt. Sie wollen beweisen, dass trotz Migrationshintergrund eine erfolgreiche Schulkarriere möglich ist.

Die Darstellung der vergleichenden Analyse von Deutschland und Italien sowie die im Anschluss folgende Typenbildung (siehe nachstehendes Kapitel 4.7) sind das Ergebnis eines Prozesses der spiralförmigen Präzisierung,<sup>418</sup> der zwischen der engen Zentrierung auf das empirische Material und der Abstraktion wechselt und schrittweise den Fokus auf das empirische Material verändert.

#### **4.7 Ergebnisse entlang der Typenbildung**

Methodologische Fragen und das forschungspraktische Vorgehen bei der Typenbildung wurden bereits in den Kapiteln 3.3.3 bis 3.3.3.3 (s. S. 81-88) erläutert. Für die Charakterisierung eines Typus braucht man zunächst Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen, die der Typologie zugrunde gelegt werden können. Mithilfe dieser Vergleichsdimensionen können Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Untersuchungselementen angemessen erfasst werden. Die Vergleichsdimensionen werden während des Auswertungsprozesses erarbeitet. In der vorliegenden Studie wurden sie als Kategorien bestimmt.

Die Erarbeitung einer Typologie aus dem Datenmaterial dient dazu, empirische Regelmäßigkeiten und Muster einer sozialen Realität zu identifizieren und Sinnzusammenhänge sichtbar zu machen.<sup>419</sup> In der vorliegenden Dissertation ist das Ziel der Typenbildung, die soziale Realität der Jugendlichen mit MHG in ihrer Komplexität besser zu verstehen und erklären zu können. Das komplexe Geschehen der Kommunikation der Jugendlichen mit MHG und ihre kulturvergleichenden Alltagsdiskurse werden dabei auf wenige Gruppen und Begriffe reduziert, um es greifbarer und verständlicher zu

---

<sup>418</sup> Vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 102.

<sup>419</sup> Vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 1.



machen.<sup>420</sup>

Ausgangspunkt für die Typenbildung sind die Inhaltsanalyse der Gruppendiskussionen, das Kategoriensystem und der daraus entwickelte heuristische Rahmen. Mithilfe des oben dargestellten Kodierrasters, das als Suchheuristik diente, wurden alle Gruppendiskussionen nochmals durchgearbeitet und bezüglich relevanter Vergleichsdimensionen untersucht. Auf diese Weise konnte der Merkmalsraum erschlossen werden. Um jede Gruppendiskussion auf ihre konkreten Merkmalsausprägungen untersuchen zu können, wurden in Tabelle 10 die Gruppen fünf Typen mit bestimmten Vergleichsmerkmalen zugeordnet. Die Gruppendiskussionen wurden dabei auf folgenden Vergleichsdimensionen verortet:

- Zwiespältigkeit des Lebens im Ausland
- Ausgrenzungsgefühle und Gründe
- Migration als Herausforderung in einer Schulkarriere
- Stolz auf die Herkunft
- Vorteile und Chancen einer Schulausbildung im Ausland

Durch den Fallvergleich und die Kontrastierung bestimmter Merkmale kann ein Überblick über Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial hergestellt werden.<sup>421</sup> Die einem Typus zugrunde liegenden Merkmale eines Merkmalsraums wurden kombiniert und rekonstruiert, Kategorien bzw. Vergleichsdimensionen auf zwei Hauptdimensionen reduziert, die Fälle entsprechend gruppiert und zu Typen zusammengefasst.<sup>422</sup> Dabei sollten sich die Elemente eines Typus möglichst ähnlich sein, die Typen untereinander dagegen sich möglichst unterscheiden. Kluge & Kelle verwenden dafür die Begriffe interne Homogenität und externe Heterogenität.<sup>423</sup> Der Prozess der Typenbildung in Anlehnung an Kluge & Kelle verläuft in der vorliegenden Dissertation in vier Schritten.<sup>424</sup>

▪ **Schritt 1: (Ständige) Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen**

Nach dem ersten Schritt der Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen werden die Fälle auf empirische Regelmäßigkeiten hin analysiert. Bereits während der inhaltsanalytischen Auswertung der zwölf Gruppendiskussionen wurden Stichworte zu den besonderen Merkmalen der jeweiligen Gruppen von Probanden notiert. Die Niederschrift der Stichworte entstand völlig frei und war durch kein formales Schema begrenzt. Beinahe automatisch entstand jedoch eine grobe Orientierung an den während der Inhaltsanalyse entwickelten Kurzkodierungen, die sich schließlich auf grundlegende

<sup>420</sup> Vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 13.

<sup>421</sup> Vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 75.

<sup>422</sup> Vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 79 ff.

<sup>423</sup> Vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 78.

<sup>424</sup> Vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 81 f.

Ordnungsmerkmale wie z.B. Sprachkompetenzen, Integrationsprozesse, Diskriminierung, Schulerfolg oder Herkunftsländer beziehen.

▪ **Schritt 2: Gruppierung der Fälle hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten**

Im Anschluss an die inhaltsanalytische Kodierung wurde aus diesen Stichworten ein zusammenfassender Text erstellt, der – in Ergänzung zu den ermittelten inhaltsanalytischen Häufigkeitsmerkmalen – die wesentlichen Eindrücke und hervorstechenden Merkmale des jeweiligen Probanden oder der Gruppen prägnant wiedergeben sollte.

▪ **Schritt 3: Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung**

Der dritte Schritt analysierte die Sinnzusammenhänge und reduzierte den Merkmalsraum auf wenige Dimensionen sowie eine Zuordnung der Fälle. Da die untersuchten sozialen Phänomene verstanden und erklärt werden sollten, waren die inhaltlichen Sinnzusammenhänge, die den empirisch gefundenen Gruppen zugrunde liegen, zu analysieren.

▪ **Schritt 4: Darstellung und Charakterisierung der fünf gebildeten Typen**

Hier wurden die fünf konstruierten Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen und der inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert und dargestellt. Bei diesen Teilschritten handelt es sich nicht um ein lineares Auswertungsschema, obwohl die einzelnen Stufen logisch aufeinander aufbauen. Die Teilschritte werden aber oft mehrmals durchlaufen.<sup>425</sup> Das Ziel einer solchen Theorieskizze ist die Herausarbeitung von Sinnzusammenhängen. Die Typenbildung ist in der vorliegenden Arbeit aber auch ein Instrument, um weitere Hypothesen zu generieren – mit dem Ziel, das Phänomen Migration als Herausforderung für schulische Bildung noch tiefergehender zu klären.

#### 4.7.1 Typologie Jugendliche mit MHG: eine Fünferklassifikation

<b>Typ I</b>	Die Hin-und-her-Gerissenen
<b>Typ II</b>	Die Isolierten
<b>Typ III</b>	Die Integrierten
<b>Typ IV</b>	Die Herkunftsbewussten
<b>Typ V</b>	Die Privilegierten

Tabelle 9: Darstellung der fünf Typologien (eigene Darstellung)

Tabelle 9 gibt eine Übersicht zu den fünf Typologien, die sich aus den zwölf Gruppendiskussionen herauskristallisieren ließen und die nachfolgend (Kap. 4.6.1.1 bis 4.6.1.5)

<sup>425</sup> vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 82.

mit ihren zentralen Charakteristika vorgestellt und anhand der dazugehörenden Fälle veranschaulicht werden.

#### 4.7.1.1 Typ I: „Die Hin-und-her-Gerissenen“<sup>426</sup>

Diesem Typus wurden in Deutschland und Italien diejenigen Jugendlichen zugeordnet, die sich nicht entscheiden können, mit welchem Land und mit welcher Kultur sie sich identifizieren sollen. Sie leben in zwei Welten und pendeln zwischen diesen hin und her. Diese Probanden können sich ohne Probleme in beiden Kulturkreisen bewegen. Sie sind stolz auf ihr Heimatland, aber sie können sich nicht mehr vorstellen, dort zu leben.

*„Ähm...ich gehe einmal im Jahr in die Türkei, also...ich fühle mich da irgendwie wohler, wenn ich da ... ähm, aber wenn ich da jetzt leben würde, würde ich Deutschland vermissen. Und jetzt so vermisse ich aber auch immer Türkei ... die Türkei.“ (Gruppe 4: Z. 578-581).*

Sie haben meistens längere Zeit mit ihrer Familie in beiden Ländern gelebt (Chinesen und Albaner in Italien). Die Hin-und-her-Gerissenen können sich nicht entscheiden, wo sie sich besser fühlen: Sie behaupten einerseits, sich in der Gesellschaft und in der Schule des Aufnahmelandes wohlfühlen, kritisieren andererseits aber dessen System Schule und Gesellschaft (in Deutschland und Italien).

Ambrosini & Molina beschreiben die Jugendlichen mit MHG als „pendolari fra mondi diversi e spesso dissonanti.“<sup>427</sup> (Pendler zwischen verschiedenen und oft dissonanten Welten).

Die Hin-und-her-Gerissenen in beiden untersuchten Länder stellen immer wieder Unterschiede fest und machen ständig Vergleiche mit ihren Herkunftsländern.

In Italien wurden diesem Typus hauptsächlich Chinesen und Albaner zugeordnet, die zum Beispiel Schule in ihren Herkunftsländern als schwierig sehen und die Lehrer als sehr streng, aber gleichzeitig die italienischen Lehrer als manchmal nicht autoritär genug kritisieren:

*„Sì, è molto differente [in Albania], [...] poi anche già dal comportamento delle insegnanti, tutto diverso, là [gli insegnanti], magari sono un po' più rigidi, arrivano anche delle volte a picchiarti per farti, cioè a tirarti uno schiaffo per farti imparare le cose, invece qua (in Italia) è tutto diverso.“ (GD 12: Z. 304-307).*

Ja, in Albanien ist es ziemlich anders; auch das Verhalten der Lehrer ist anders...in Albanien sind die Lehrer strenger, manchmal schlagen sie die Schüler,

<sup>426</sup> Zuordnung von Gruppen zu diesem Typus: 1-4 (Gruppe in Deutschland); 7-8-9-12 (Gruppen in Italien).

<sup>427</sup> Ambrosini/Molina 2004, S. 13.

geben ihnen eine Ohrfeige um sie zum Lernen zu bewegen; hier in Italien ist es völlig anders.

*„[in Albania] per esempio i professori possono anche alzare le mani verso gli alunni, gli orari di scuola sono diversi, le scuole sono più piccole...“ (GD 9: Z. 193-194).*

Die Lehrer [in Albanien] dürfen die Schüler auch schlagen, die Stundenpläne sind verschieden, die Schule sind kleiner [als in Italien].

*„Sì, in Cina sono molto più severi, qua è più facile, in Cina approfondiscono tutto, invece qua basta che se sai qualcosa e sei sufficiente“. (GD 9: Z. 401-402).*

Ja, in China sind die Lehrer strenger, hier [in Italien] ist der Unterricht einfacher; in China wird alles vertieft, hier [in Italien] ist es lediglich nötig, ein bisschen was zu wissen, um ein ausreichend zu erzielen.

Außerdem reden die befragten jugendlichen Albaner in Italien sehr offen und mit tiefer Bestürzung über das korrupte Schulsystem in ihrem Herkunftsland:

*„Sono anche più corrotti, un pò parecchio, del tipo che basta pagare e passi l'anno.“ (GD 12: Z. 312).*

[In Albanien] sind die Lehrer sehr korrupt; wer zum Beispiel Schmiergeld bezahlt, besteht das Schuljahr.

Trotzdem wollen sie, wenn sie nach der Schulzeit in Italien eine Zeitlang gearbeitet haben, nach Albanien zurückkehren. Die interviewten Jugendlichen in Deutschland glauben, dass sie nach einer Rückkehr in die Herkunftsländer wiederum Deutschland vermissen würden. Das Heimatland bietet keine Berufschancen. Sie wollen trotzdem, wenn sie älter sind, zurück (z.B. nach Kroatien, Schülerin Gruppe 1):

*„Aber ich hab auch oft genug gesagt, ich schätze Deutschland sehr, und ich mag die Leute auch hier und den Staat und alles allgemein. Aber trotzdem zieht's mich...wenn ich älter bin, will ich wieder nach Kroatien.“ (Gruppe 1: Z. 831-834).*

Sie können diesen Wunsch meistens nicht begründen. Sie bemerken aber auch, dass das Leben in Deutschland im Vergleich zum Herkunftsland stressiger ist (Gruppe 1). Für die meisten interviewten Jugendlichen in Deutschland und Italien ist es völlig normal, gemischte Freundschaften zu haben, aber letztendlich behaupten sie doch, sich gemeinsam mit anderen Ausländern besser zu fühlen:

*„Wir verstehen uns auch mit den Deutschen sehr gut. Aber man sieht einfach, dass die Ausländer mehr zusammenhalten und sich viel besser verstehen als mit den Deutschen. Natürlich ist es nicht so, dass wir mit denen streiten. Aber das merkt man halt einfach auch ...“ (Gruppe 1: Z. 320-323 ).*

Diese Typologie ist in Italien stärker vertreten als in Deutschland.

#### 4.7.1.2 Typ II: „Die Isolierten“<sup>428</sup>

Die Typologie der isolierten Jugendlichen wurde in 10 von 12 Gruppen ausgemacht. Die Probanden in diesem Cluster wurden in Deutschland als Muslime, Kroaten und Roma und in Italien vor allem als Chinesen identifiziert. Die Isolierten fühlen sich mitunter diskriminiert und sind der Meinung, dass ihre Kulturen zu wenig respektiert würden: Mehr Informationen für ihre Mitschüler und Lehrer würden nicht schaden, um die Menschen aus anderen Ländern besser zu verstehen. Diese Typologie in Italien macht schlechte Erfahrungen hauptsächlich außerhalb der Schule.

Dass sich diese Gruppe isoliert fühlt, hat verschiedene Gründe:

- *Isolierung wegen Religionszugehörigkeit:* Die interviewten Muslime in Deutschland (meist türkische Jugendliche) sagen, dass sie in erster Linie negative Erfahrungen wegen ihres Glaubens gemacht haben. Sie fühlen sich deswegen verspottet und von ihren Mitschülern isoliert. Die deutschen Mitschüler haben kein Verständnis für die religiösen Verbote, an die sich die türkischen Schüler halten müssen (Rauchen, Alkohol, Sex). Religionsfreiheit sollte möglich machen, dass Frauen mit Kopftuch keine Diskriminierungen erleben (Gruppe 6). Sie behaupten, dass im Religionsunterricht teilweise über die Muslime so geredet würde, als ob sie alle Extremisten wären:

*„Also man redet eher so über die ... Muslime ... so schlecht, und über die Extremisten, und die werden..also ich hab das Gefühl, dass immer so ein...so alle Muslime in so in einen Topf gesteckt werden, also...das gefällt mir nicht.“*

- *Isolierung wegen fremder Kultur/Tradition:* Fremde Kulturen sollten nicht missachtet werden. Die Roma-Schüler der Gruppe 1 haben negative Erfahrungen mit deutschen Mitschülern, da Roma beispielsweise als Zigeuner bezeichnet werden, die in Wohnwägen wohnen. Einige Befragte (Gruppe 1 und 4) haben sehr traditionelle Eltern, besonders die Mütter (Türkei und Kosovo) sind sehr konservativ. Diese Probanden haben Schwierigkeiten, den Eltern ihre/n Freund/Freundin vor Abschluss einer Ausbildung vorzustellen. Das wird auch als Grund empfunden für die Isolierung von deutschen Schülern. Eine italienische Schülerin in Deutschland sagt, dass die Deutschen sich manchmal gegenüber den Italienern beleidigend äußern, obwohl sie nach Italien in Urlaub fahren und das gute italienische Essen schätzen (Gruppe 3). Die Diskriminierung wird mehr außerhalb der Schule ausgeübt, findet vorwiegend auf der Straße statt und die Missachtung ist in den Augen der Menschen zu „lesen“:

*„però per strada io vedo tante persone che disprezzano gli stranieri.“ (Gruppe 9: Z. 349).*

<sup>428</sup> Zuordnung von Gruppen zu diesem Typus: 1-4-5-6 (Gruppen in Deutschland); 7-8-9-10-11 (Gruppen in Italien).

aber auf der Straße sehe ich viele Leute, die die Ausländer verachten.

- *Isolierung wegen fehlender/schwieriger Kontakte zu den Schülern ohne MHG:* Manchmal „isolieren“ sich die Schüler mit MHG von anderen Schülern, weil das Verhältnis und der Zusammenhalt der ausländischen Schüler untereinander besser ist als zu den deutschen Schülern. Es wird von einem „großen Kulturunterschied“ (Gruppe 1-5) gesprochen und die Befragten beklagen das intolerante Verhalten von deutschen Schülern (Gruppe 6):

*“Der Kulturunterschied ist echt hart manchmal. Man wird nicht so genommen wie man ist, sondern man muss sich...also die Deutschen nennen das Integration, aber die wollen eigentlich nicht, dass wir uns integrieren, sondern unseren Charakter verändern.“ (Gruppe 5: Z. 101-103).*

Sogar die Hautfarbe kann zu Diskriminierung führen (Gruppe 1-7):

*Alunno cinese: „Essere un cinese è un problema perchè anche se sei da queste parti un rumeno, ma sei sempre un europeo, non si accorgono...sei cinese, si vede, ti prendono in giro soprattutto per il colore: ‚cinese, cinese, colore giallo‘, un giorno di questi fanno una brutta fine quei ragazzi.“ (Gruppe 7: Z. 288-290).*

Schüler aus China: Es ist ein Problem, in dieser Gegend ein Chinese zu sein. Bist du zum Beispiel ein Rumäne, bist du immerhin ein Europäer, du fällst nicht auf, ...wenn du aber ein Chinese bist, nehmen sie dich auf den Arm...besonders wegen der Hautfarbe: ‚Chinese, Chinese, gelber Chinese‘. Eines Tages werden diese Jungs etwas erleben.

Auch in Italien kommt diese Typologie unter den befragten Jugendlichen mit MHG vor. Die interviewten chinesischen Jugendlichen in Italien werden von Gleichaltrigen wegen ihres Aussehens beleidigt und manchmal ausgegrenzt. Sie sind der Meinung, es hänge von der Erziehung ab, ob italienische Schüler rassistisch sind oder nicht. In Italien haben einige der Probanden erwähnt, dass Isolierung/Diskriminierung in der Schule nur bis zum Ende der Mittelschule erlebt wurde. In der Oberschule habe sich die Beziehung zu den anderen Schülern mit zunehmender Sprachkompetenz verbessert (Gruppe 7-8-12).

- *Isolierung wegen Lehrerdiskriminierung:* Manche Lehrer achten gefühlt vorwiegend auf die Fehler der Schüler mit MHG und diskriminieren diese aufgrund ihres MHGs. Gegenüber Fehlern von deutschen Schülern wären sie toleranter. Ältere Lehrer hätten noch weniger Toleranz (Gruppe 6), dafür manchmal rassistische Witze:

*„Also in meiner Sichtweise finde ich, dass ältere Lehrer, die so um die 50 sind, weniger tolerant sind als teilweise jetzt Lehrer, die so um die 30/40 sind.“ (Gruppe 6: Z. 121-122).*

Manche Lehrer würden Schüler mit Migrationshintergrund lieber in einer Ausbildung sehen statt in einer weiterführenden Schule. Ohne den Mut, sich gegen solche Empfehlungen zu wehren und ohne Informationen über die Funktionsweise des deutschen Schulsystems sind Schüler mit MHG Opfer einer vollzogenen institutionellen Diskriminierung (Gruppen 1-3-6):

*„...obwohl mein Durchschnitt halt in der Grundschule eigentlich für die Realschule gereicht hat ähm...ich hab auch viele Realschultests gemacht dann, während ich in der Hauptschule war. Die wurden mir vor meinen Augen auch in den Müll geworfen und gesagt: ‚Du bist eher Türkin, du schaffst es nicht, das ist auch schwarz und weiß bewiesen‘. Leider haben wir da nichts wirklich unternommen, weil vielleicht die Angst da war.“ (Gruppe 6: Z. 146-150).*

- **Isolierung wegen fehlender Sprachkompetenz:** Hierunter fallen in Italien vorwiegend die interviewten chinesischen Jugendlichen, aber auch Rumänen und Albaner. Chinesen, die Sprachschwierigkeiten haben, werden von italienischen Mitschülern beleidigt (Gruppen 7-11). Rumänen und Albaner hatten nur anfänglich Sprachprobleme, konnten Italienisch aber durch das Fernsehen schnell lernen (Gruppe 9-12). Schüler mit schlechten Sprachkenntnissen verhalten sich ruhig und zurückhaltend im Unterricht. Aber selbst Schüler mit Migrationshintergrund und guten Sprachkenntnissen werden mitunter wegen der Sprache verspottet (Gruppe 1). Die Jugendlichen sind sich einig, dass das Erlernen der italienischen Sprache die größte Anfangsschwierigkeit war (Gruppe 10), und der Ansicht, dass die Tatsache, die Landessprache nur schlecht zu beherrschen, Diskriminierungsprobleme schafft (Gruppen 10-11). In ihrer aktuellen Schule gibt es dennoch kein diskriminierendes Verhalten gegenüber diesen Schülern, weder von Mitschülern noch von Lehrern.

#### 4.7.1.3 Typ III: „Die Integrierten“<sup>429</sup>

*„Ich fühle mich voll integriert. Ich habe keine Probleme, sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft.“ (Gruppe 6: Z. 323-324).*

Die Probanden des dritten Typus sind Schüler, die keine Schwierigkeiten haben, in Deutschland bzw. Italien zu leben. Sie sprechen die deutsche/italienische Sprache gut und haben keine großen Probleme in der jeweiligen Schule. Sie sehen Integration in erster Linie darin, die Sprache des Aufnahmelandes zu beherrschen. Nach Meinung dieser Typologie hängt Integration in den meisten Fällen auch von der eigenen Persönlichkeit ab (Gruppe 6). Die Jugendlichen dieser Typologie haben ein gutes Gefühl in der deutschen Schule und berichten von zusätzlichen unterstützenden Angeboten für Schüler mit MHG wie z.B. Deutschnachhilfestunden (Gruppe 3).

<sup>429</sup> Zuordnung von Gruppen zu diesem Typus: 1-2-3-5-6 (Deutschland); 7-8-10-12 (Italien).

In Deutschland wurden als Typus III einige Gymnasialschüler (Gruppe 5-6) eingeordnet und die Schüler, die in Deutschland als Kinder den Kindergarten besuchten. Besonders die Gymnasiasten sind stolz, in einer deutschen Schule zu sein und nicht in ihrem Herkunftsland, wo sie keine großen Arbeitschancen sehen:

*„Man hat mehr Zukunft in Deutschland. Wenn man jetzt so die EU sieht oder auch die anderen Länder, Deutschland hat einfach mehr Zukunft für die jüngeren Leute. Weil wenn ... was weiß ich, man zum Beispiel jetzt Portugal anschaut mit der Krise und so, dann sieht das schon schlecht aus im Land oder halt schlechter, wie hier in Deutschland. Hier in Deutschland hat man einfach mehr Chancen, hochzukommen und eben ... ja, gut Geld zu verdienen.“ (Gruppe 5: Z. 195-199).*

Die Probanden dieser Typologie aus den Gruppen 2/3/5, haben eine gute Beziehung zu den Lehrern, die großes Interesse für die Herkunftsländer der Schüler und deren Kultur zeigen. Es ist gut, zweisprachig aufzuwachsen (Gruppe 2).

In Italien wurden der Typologie III Albaner und Rumänen zugeordnet. Sie sind integriert und gleichzeitig stolz, einen MHG zu haben:

*„Io sono albanese, vivo in Italia da quasi 10 anni. [...] Allora, io non ho mai avuto problemi di integrazione, cioè nel senso che ho sempre cercato di integrarmi più che altro bene [...] magari conosco persone che essendo albanesi cercano di nascondere per paura di non essere accettati, invece io [...], ho sempre detto che sono albanese senza particolari problemi. Alla fine sono fiera. Poi a scuola, ad esempio, non ho mai avuto problemi.“ (Gruppe 8: Z. 47-63).*

Ich bin Albanerin, ich lebe seit fast zehn Jahren in Italien. [...] Also, ich habe nie Integrationsprobleme gehabt, d.h., ich habe immer versucht, mich so gut wie möglich zu integrieren. Ich kenne Albaner, die Angst haben und versuchen, ihren Migrationshintergrund zu verstecken, weil sie Angst haben, nicht akzeptiert zu werden. Das ist nicht mein Fall. [...] Ich habe nie ein Problem gehabt zu sagen, dass ich Albanerin bin. Letztendlich bin ich stolz darauf. In der Schule, zum Beispiel, ich habe nie Probleme gehabt.

Die Probanden dieses Clusters spüren keine Unterschiede zwischen Schülern mit oder ohne MHG und verbringen ihre Freizeit auch mit italienischen Jugendlichen (Gruppen 7-8). Sie fühlen sich integriert, auch deshalb, weil das Leben in Italien ganz anders (d.h. besser) ist als in ihren Herkunftsländern, mit denen sie oft negative Gefühle verbinden (Gruppen 8-9). Diese Typologie von Jugendlichen in Italien gilt hauptsächlich deshalb als integriert, weil sie die Landessprache beherrscht.

Sie gehen davon aus, dass sie und ihre Eltern auch in Zukunft in Italien bleiben werden, da sie arbeitsmäßig gut eingebunden sind.



#### 4.7.1.4 Typ IV: „Die Herkunftsbewussten“<sup>430</sup>

Dieser Typus ist in Deutschland und Italien in verschiedenen Gruppen zu finden. Kennzeichnend für diesen Typus ist der Stolz auf Herkunft und Muttersprache. Es ist wichtig, die eigene Muttersprache zu sprechen, um mit den Verwandten, die im Herkunftsland wohnen und nicht Deutsch können, kommunizieren zu können (Gruppe 5). Die Herkunftsbewussten sind stolz auf ihr Heimatland, fahren ein- bis zweimal im Jahr dorthin, vermissen ihre Heimat, finden die Herkunftsländer (z.B. Italien) schöner als Deutschland.

*„Ich liebe mein Land. Ich bin stolz darauf, ein Italiener zu sein. Ja, da ist es viel schöner als hier, find ich. Weil ich mein, in Deutschland gibt es mehr Arbeit ... dass ich mehr Geld verdiene ... ja. Aber Italien ist schöner ... trotzdem.“ (Gruppe 4: Z. 567-570).*

In ihrem schulischen Alltag fühlen sich diese Jugendlichen im Vorteil gegenüber deutschen Mitschülern wegen ihrer Muttersprache, die sie neben Deutsch noch sprechen, und weil sie zusätzlich eine andere Kultur/Tradition erleben.

Herkunftsbewusste sind in Deutschland zum Beispiel die interviewten Italiener, die Sprachkurse besuchen, um ihre Muttersprache besser zu lernen und sich ihrer Herkunftskultur nicht zu entfremden. Die italienischen Schüler betonen ihre starke Gefühlsverbindung mit Italien und sind stolz, Italiener zu sein. Trotzdem werden sie bei Besuchen in Italien als Deutsche bezeichnet, obwohl sie sich als Italiener fühlen (Gruppe 3). Besonders herkunftsbewusst sind in Deutschland des Weiteren die Türken, die sich wegen ihrer Religion, Tradition, religiösen Festen, Urlaub, der Familie im Allgemeinen, der Sprache und vor allem dem Essen mit ihrer Herkunft sehr verbunden fühlen.

*„Ja, man hat schon viel mit dem Land [Herkunftsland] zu tun. Also man ... eben der Urlaub, das Essen, die Religion ist jetzt für mich als Portugiese eigentlich fast gleich, dieses Christliche. Aber man hat schon ... man merkt schon die Unterschiede zwischen dem Portugiesischen und dem Deutschen und auch ... man braucht auch eben die Heimat. Man kann sich's nicht vorstellen, ohne mal die Sommer – also so ist das bei mir – mal die Sommerferien nicht nach Portugal zu gehen und nicht die Großeltern zu besuchen, das Land zu sehen. Das kann man sich nicht vorstellen, weil das braucht man einfach. Das ist die Heimat, das ... man kennt's einfach nur so. Man ist einfach dran gewöhnt, immer wieder jedes Jahr dahin zu gehen, das Land zu sehen, wie schon gesagt ... und auch die Kultur zu leben, auch wenn's nur für ein paar Wochen ist. Aber man ... das braucht man einfach. Man freut sich auch jedes Jahr immer wieder, dass man ... dahin kann.“ (Gruppe 5: Z. 465-474).*

<sup>430</sup> Zuordnung von Gruppen zu diesem Typus: 3-4-5 (Deutschland); 8-10 (Italien).

In Italien sind zum Beispiel die Chinesen besonders herkunftsbewusst. Sie sprechen mit ihren Eltern Chinesisch, halten an Traditionen fest und besuchen am Wochenende die chinesische Schule, um in ihrer Muttersprache schreiben zu lernen (Gruppe 8-10). Auch die Albaner und Rumänen, die in Italien leben, sind stolz auf ihre Herkunft. Sie behaupten, sich nicht zu verstecken und nicht so zu tun, als ob sie keine Ausländer wären (Gruppe 8-12). Sie sind integriert und stolz auf ihren Migrationshintergrund.

#### 4.7.1.5 Typ V: „Die Privilegierten“<sup>431</sup>

Diese Typologie findet man in den Gruppendiskussionen in Deutschland und Italien:

Die Privilegierten empfinden ihren MHG als besonderen Status. Alle Jugendlichen finden das Leben in Deutschland/Italien besser als in ihren Heimatländern, weil es ihnen u.a. mehr Chancen bietet:

*„ich würde auch lieber in Deutschland bleiben. Es ist halt so, dass man hier einfach viel bessere Chancen hat und hier auch ähm ... wie kann man das jetzt sagen, der Lebensstandard einfach und das Einkommen ist einfach viel besser, als jetzt in anderen Ländern. Und für die Zukunft, wird man jetzt schon zum Beispiel hier etwas aufbauen, Geld sparen, das und das, und dann vielleicht irgendwann später doch wieder ins Heimatland zurückgehen.“ (Gruppe 5: Z. 211-216).*

Die Mehrsprachigkeit sehen sie als Vorteil und sind stolz darauf.

*„Das ist eigentlich auch ein Vorteil, dass man halt natürlich zwei Sprachen beherrscht, also auch schon von klein auf.“ (Gruppe 6: Z. 220-221).*

Sie fühlen sich im deutschen schulischen Alltag privilegiert gegenüber deutschen Mitschülern, da sie neben Deutsch noch andere Fremdsprachen sprechen und schreiben können. Das mache einen guten Eindruck und sei von Vorteil, besonders wenn man neue Leute kennenlernen will. Die Muttersprache zu können, vereinfacht es ferner, Fremdsprachen zu lernen, da man beispielsweise viel vom Italienischen auf das Englische/Französische ableiten kann.

*„Also ich find, mit der Muttersprache Italienisch ist schon ein Pluspunkt. Weil wenn man zum Beispiel andere Sprachen in der Schule lernt – zum Beispiel Englisch oder Französisch, dann fällt das einem halt auch schon viel leichter, weil man versteht das dann besser, wie jetzt die Deutschen. Weil die Deutschen, die können so was ja nicht.“ (Gruppe 3: Z. 473-477).*

Darüber hinaus wird es positiv gesehen, noch eine Sprache zu beherrschen – nicht nur für die Schule, sondern auch für den Beruf (Deutschland und Italien). Ausländische

---

<sup>431</sup> Zuordnung von Gruppen zu diesem Typus: 3-4-5-6 (Deutschland); 7-9-11-12 (Italien).

Firmen mit Niederlassungen in Deutschland/Italien würden mehrsprachige Mitarbeiter bevorzugen.

Die in Italien befragten Chinesen, Albaner, Rumänen, Pakistaner usw. fühlen sich privilegiert, weil sie ein schönes Leben in einem schönen Land genießen dürfen, wo mehr Sauberkeit herrscht als in ihren Herkunftsländern (Chinesen Gruppe 11, Z. 475). Sie leben in Italien besser als in den Herkunftsländern: Die Eltern arbeiten und verdienen mehr als zum Beispiel in China und Albanien, es gibt ein besseres Schulsystem und mehr Arbeitschancen für die Zukunft (obwohl die Albaner der Gruppe 12 sagen, dass sich die Arbeitssituation laut ihren Eltern in den letzten 10 Jahren sehr verschlechtert hat).

Die italienische Schule zu besuchen, die im Vergleich mit ihren Herkunftsschulen besser ist und ein vielfältiges Angebot bietet, ist für die meisten Interviewten ein ebenfalls großes Privileg. Sie schätzen sich glücklich, fern von ihren Herkunftsschulen zu sein, wo alles sehr streng ist (China und Albanien) oder auch korrupt (Albanien). In der italienischen Schule lernen sie neben Italienisch zusätzliche Fremdsprachen und haben meistens verständnisvolle Lehrer, die aber ruhig ein bisschen strenger sein könnten, um besser zu unterrichten, und damit man besser lernt (Gruppe 9-11). Die Voraussetzung für dieses Privileg sei aber, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen (Deutsch/Italienisch). Die Interviewten geben an, sich hierfür richtig Mühe zu geben.

Die interviewten Albaner äußern, dass sie bei der Arbeitssuche mit einem italienischen Schulabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden als mit einem albanischen Diplom:

*„Poi c'è un fatto proprio politico, che se tu hai un diploma preso in Albania non viene considerato tanto quanto un diploma preso in Italia, cioè tu puoi avere studiato di più, ne sono certo, cioè uno può avere studiato molto di più in Albania, [...] però poi se vai in un altro paese che non è né l'Albania né l'Italia chiaro che uno con un diploma italiano è molto più riconosciuto di uno con un diploma albanese.“ (Gruppe 12: Z. 470-474).*

Dann gibt es da eine politische Tatsache, dass, wenn du ein Diplom in Albanien erlangt hast, es im Ausland nicht so anerkannt wird wie ein italienisches Diplom. Du kannst [in Albanien] sogar intensiver/mehr gelernt haben, aber ein italienischer Schulabschluss gilt mehr als ein albanischer.

#### 4.7.2 Reflexion der Typologiergebnisse: eine Zusammenfassung

Typen Gruppen	Typ I: Die Hin-und-her- Gerissenen	Typ II: Die Isolierten	Typ III: Die Inte- grierten	Typ IV: Die Herkunfts- bewussten	Typ V: Die Privile- gierten
Deutsch- land	Gruppe 1-4	Gruppen 1-4-5-6	Gruppen 1-2-3-5-6	Gruppen 3-4-5	Gruppen 3-4-5-6
Italien	Gruppen 7-8-9-12	Gruppen 7-8-9-10-11	Gruppen 7-8-10-12	Gruppen 8-10	Gruppen 7-9-11-12

Tabelle 10: Zuordnung der Gruppen zu den fünf Typen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Typenbildung zusammengefasst und reflektiert. Hierbei ist allerdings zu betonen, dass es sich um ein selektiertes Sample handelt und nicht um eine vollständige Repräsentation aller in Deutschland und Italien lebenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Im Kontext einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden fünf Typen hinsichtlich ihrer spezifischen Bedingungen für Migration als Herausforderung bei schulischer Bildung in Deutschland und Italien herausgearbeitet.

Eine Übersicht über alle Gruppendiskussionen zeigt, dass die Typen sehr unterschiedlich besetzt sind. Zwar lässt die geringe Zahl von zwölf Gruppendiskussionen keine statistische Auswertung zu, aber einige Besonderheiten dieser Verteilung sollen hier gleichwohl benannt werden. So ist der Typus der „**Hin-und-her-Gerissenen**“, wie bei der Beschreibung dieser Typologie bereits thematisiert, in den deutschen Gruppendiskussionen kaum vertreten. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass das Leben und die Chancen in Deutschland von den Jugendlichen mit MHG sehr geschätzt werden und sie sich in Deutschland wohlfühlen. Aber auch die reale Situation, dass die Eltern dieser Jugendlichen nicht leicht in ihre Herkunftsländer zurückziehen wollen/können, weil sie dort keine Arbeit finden würden, dürfte Einfluss auf die Kinder haben.

Die Probanden des zweiten Typus wurden die „**Isolierten**“ genannt. Sie fühlen sich wegen ihrer Religion, Kultur oder Tradition, ihrer fehlenden Kontakte zu Einheimischen, wegen Diskriminierung durch Lehrer oder fehlender Sprachkompetenz isoliert. Wie schon in Kapitel 4.6.1.2 erklärt, ist dieser Typus in den durchgeführten Erhebungen sehr verbreitet und kann auch als ‚Hilferuf‘-Typologie betrachtet werden. Durch die Analyse dieser Typologie kann man die Gefühle und das allgemeine Befinden einer bestimmten Gruppe Jugendlicher mit MHG besser verstehen. Wenn man über Isolierung in den durchgeführten GD spricht, sind die damit zu assoziierenden Begriffe eher Diskriminierung oder Respektlosigkeit gegenüber fremden Kulturen/Traditionen als Mangel an Sprachkompetenz. Das Verlangen nach Verständnis ist umso stärker aus-

geprägt, je geringer die Sprachkompetenzen und die Integration sind. Man braucht Zeit, um die Landessprache zu beherrschen, besonders, wenn die Schüler erst spät ausgewandert sind und in einem anderen Kulturkreis und Sprachraum gelebt haben (z.B. die Chinesen in Italien). Es ist von Anerkennung ihrer Herkunftskulturen, der Wertschätzung von Vielfalt und Respekt die Rede. Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung lassen Menschen häufig zögern oder schrecken diese ganz ab, mit anderen Menschen positiv zu interagieren. Deswegen verhalten sie sich still und zurückhaltend im Unterricht. Interaktion und Hilfe werden von gleichaltrigen einheimischen Jugendlichen und Lehrern erwartet. Diskriminierende Witze verstärken diese Isolierung nach Meinung der Schüler. Die Schaffung eines Zugehörigkeitsgefühls durch ein Netz aus Interaktionen (Treffen in der Schule, Aktivitäten mit deutschen/italienischen Mitschülern) würde den Jugendlichen mit MHG das Gefühl der Isolation nehmen. Eine große Aufgabe für Lehrer ist es, Schüler mit vielfältigen Hintergründen und Identitäten zu involvieren und diese unterschiedlichen Menschen an einem gemeinsamen sicheren Ort zusammenzuführen, an dem alle den gleichen Status genießen. Lehrer sollten in der Lage sein, Vorurteile gegenüber Schülern mit MHG durch Information konstruktiv in Frage zu stellen und somit Brücken zu bauen für die Interaktion zwischen den „Isolierten“ und der Klassengemeinschaft.

Der dritte Typus, die „**Integrierten**“ ist in Deutschland und Italien gleichermaßen stark in den GDs vertreten. Sie sehen keinerlei Probleme und betrachten Integration als Einstellungssache und aktiven Prozess – in Abhängigkeit von der eigenen Persönlichkeit. Vorrangig sei, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen. Bei den Integrierten kann man von einem starken Gefühl der Zugehörigkeit zur Umgebungskultur sprechen. Sie empfinden nur selten Unterschiede zwischen sich und deutschen/italienischen Mitschülern und sind überdies in der Lage, stabile Beziehungen zu Jugendlichen sowohl mit als auch ohne MHG zu entwickeln. Da sie die Sprache (Deutsch/Italienisch) des Landes, wo sie leben, perfekt beherrschen, finden sie sich schnell zurecht.

Bemerkenswert ist u.a., dass dieser Typus den Migrationshintergrund im Freundeskreis gern als Merkmal der Distinguierung verwendet. In manchen Bereichen ähnelt er hier den „Herkunftsbewussten“ – Integration nicht wegen Verzicht auf die eigene Kultur, sondern weil sich die Integrierten gerade wegen ihrer Kultur besser akzeptiert fühlen. Sie sind integriert und gleichzeitig stolz auf ihre Herkunft, die sogar als Pluspunkt betrachtet wird.

Diese Gruppe hat den größten Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage geleistet: Migration ist Herausforderung und gleichzeitig eine Chance, um schulische Bildung umfassender und erfolgreicher zu erreichen. Die Möglichkeiten des Migrationshintergrundes werden von dieser Typologie am besten genutzt.

Beim vierten Typus „**Herkunftsbewusste**“ spielen die enge Verbundenheit mit der Familie, die Tradition und die religiöse Orientierung eine zentrale Rolle. Eine spezifische Transmission von Bildung und Kultur wird über kulturelle familiäre Praktiken realisiert. Diese Faktoren üben einen positiven Einfluss auf die Bildungswege der jungen Migranten dieses Typus aus. Kennzeichnend ist auch hier (wie bei der dritten Typologie) der Stolz auf den Migrationshintergrund.

Der letzte Typus, die „**Privilegierten**“, betrachtet das Leben in Deutschland/Italien als überaus positiv im Vergleich zum jeweiligen Heimatland, wo die Zukunftschancen für Jugendliche sowie die Arbeitsbedingungen für die Eltern sehr schlecht sind. Als Konsequenz sind sie sehr motiviert in der Schule und stolz, ein Privilegium zu haben: die Mehrsprachigkeit. Mehrere Fremdsprachen zu sprechen ist für sie ein absoluter Vorteil und hilft in ihren Augen nicht nur in der Schule und später für den Beruf, sondern auch, wenn man neue Menschen kennenlernen will.

Den hier präsentierten Ergebnissen lässt sich konklusiv entnehmen, dass erfolgreiche Bildungskarrieren von Jugendlichen mit MHG mit Sprachkompetenz verbunden sind.

#### **4.7.3 Kritische Anmerkung**

Die Typenbildung macht eine Strukturierung und Ordnung des empirischen Materials möglich, zwingt zur Definition von Kategorien und Festlegungen. Sie erlaubt reduzierte und damit prägnante Aussagen zum Forschungsgegenstand. Gleichzeitig ist ein Typus immer eine Vereinfachung und damit womöglich eine Verzerrung der empirischen Realität. In der sozialen Realität sind Idealtypen selten und empirische Mischtypen die Regel. Deshalb ist eine Zuordnung der einzelnen Fälle zu den Typen auf den Merkmalsdimensionen nicht immer eindeutig möglich. Jeder Typus hat ein bestimmtes Spektrum; die eindeutige Zuordnung der Gruppen zu jeweils einem Typus ist, wenn dies auch methodologisch gefordert wird, nur mit Einschränkungen möglich. Auch wenn an dieser Stelle versucht wurde, Mehrfachzuordnungen weitgehend zu vermeiden, so weisen die Gruppendiskussionen eine Komplexität auf, die sich gegen eine ausschließliche Verortung sträubt. Eine andere Anmerkung ist, dass die Typenbildung der Gefahr unterliegt, prozesshaftes Geschehen festzuschreiben und mögliche zukünftige Entwicklungen außer Acht zu lassen. So hat sich die Einschätzung von Migration als Herausforderung bei den Probanden im Verlauf der Zeit verändert und wird dies auch in Zukunft tun. Mehrere Interviewpartner betonten, dass sie als Kinder die Sprachkompetenzen nicht hatten, um sich in Deutschland/Italien integriert zu fühlen, aber einige von ihnen fühlen und erleben jetzt, dass Migration eine Bereicherung sein kann und sie in Zukunft von dieser Situation in der Arbeitswelt besonders profitieren werden. Sie fühlen sich (in Deutschland und in Italien) sogar privilegiert, zwei Kulturen zu erleben und

mehrere Fremdsprachen zu sprechen. Sogar die interviewten chinesischen Jugendlichen in Italien, die am meisten Probleme mit der Sprache haben, träumen von einer Schulkarriere und auch von einem Studium in Italien und bekunden damit ihren Willen, das Beste aus ihrem Leben zu machen.

Hierzu muss kritisch angemerkt werden, dass eine solche Typenbildung zwar Vergleichsprozesse unterstützt und eine Verortung der eigenen Person erleichtert, dass aber allzu leicht andere (Interpretations-)Möglichkeiten ausgeblendet werden. Zwar ordnen sich die Interviewpartner häufig selbst einem Typ zu, wehren sich aber gleichzeitig, von anderen ‚einsortiert‘ zu werden. Ebenso wenig wollen sie sich für eine Seite entscheiden müssen und wünschen sich statt einer starren Entweder-oder- eine flexible Sowohl-als-auch-Kategorisierung. Besonders die GD-Partner der Typologie III lehnen eine starre Zuordnung ab. In diesen Polaritäten, die helfen, bestimmte Eigenarten herauszuarbeiten, liegen gleichzeitig auch Grenzen der Typenbildung. Denn die Verortung auf dem Kontinuum ist zum einen fließend, zum anderen ist auch ein Ausstieg möglich, der einhergeht mit einer Ablehnung der Pole bzw. der Schaffung eines neuen Bezugspunktes. Die vorliegende Typenbildung basiert auf der Gruppierung empirisch gefundener Merkmale, was eine Verknüpfung mit theoretischem Vorwissen trotzdem unerlässlich macht.<sup>432</sup>

Bei der Frage zur Generalisierbarkeit der Typologie zeigt sich ein Dilemma. Ausgehend von den einzelnen Gruppendiskussionen wurde versucht, den Kontext einzubeziehen und die Merkmale der Erhebungssituationen zu analysieren. Gleichzeitig sollten Aussagen getroffen werden, die Ausblicke liefern und die Frage beantworten, ob die Jugendlichen mit MHG aufgrund günstiger Akkulturationsverläufe einen guten Schulerfolg haben können. Eine Typenbildung ist eine verallgemeinernde Abstraktion, die den Kontext und die individuelle Ebene zugunsten einer Verallgemeinerung hinter sich lässt.<sup>433</sup> Deshalb bleibt die Frage, wie weit die Ergebnisse über die Interviewpartner hinaus auf die Jugendlichen mit MHG als Ganzes in Deutschland und in Italien übertragbar sind.

---

<sup>432</sup> Vgl. Kluge 2000.

<sup>433</sup> Vgl. Flick 1995, S. 254.

## Teil III: Schlussbetrachtung

### 5 Rückblick, Resümee und Ausblick

Eine qualitative Studie ist auch mit dem Anspruch verbunden, die Rolle der Verfasserin im Forschungsprozess zu reflektieren (vgl. Kap 1, S. 1-3). Nach der Phase der Datenerhebung mit ihren vielen Begegnungen und Gesprächen folgte eine lange Zeit der Suche, wie die von der Methode vorgezeichneten Wege zu begehen sind, wie das umfangreiche Material ausgewertet und die Ergebnisse dargestellt werden können. Die Autorin wollte selbstredend den wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und gleichzeitig den Gruppendiskussionspartnern gerecht werden. Immer, wenn sie die Gruppendiskussionsaufzeichnungen hörte und die Texte las, waren ihr die Erhebungssituationen präsent und die interviewten Jugendlichen saßen gewissermaßen mit im Raum. Es war, als schauten sie ihr fragend/neugierig und kritisch über die Schulter. Im inneren Dialog mit ihnen überprüfte die Autorin ihre ersten Interpretationen und nahm Korrekturen vor. Sie ist dankbar für die vielen Lernchancen, die sich ihr durch die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material, mit der Literatur zu Theorien und Methoden und den zahlreichen Gesprächen in den Auswertungsgruppen und mit anderen Gesprächspartnern boten. Abschließen möchte die Autorin mit einigen eher generalisierenden Gedanken über die Migration als Herausforderung für schulische Bildung für Jugendliche, die für sie im Verlauf der Arbeit an dieser Dissertation wichtig wurden.

- Migration birgt für Jugendliche, aber auch für Erwachsene (aus eigener Erfahrung), einen großen Reichtum in sich. Die Möglichkeit, in einer anderen Kultur aufzuwachsen und die eigene Herkunftskultur als Pluspunkt zu haben, bietet prinzipiell zwei Optionen und damit mehr Spielräume, als andere Menschen haben. Ob diese Bereicherung in Lebenschancen umgesetzt werden kann, ist abhängig von verschiedenen Bedingungen, unter denen die Probanden/Interviewten leben und die sie und auch ihre Familien und Lehrer nur teilweise beeinflussen können.
- Sich im Ausland wohlfühlen, eine zweite Heimat zu finden, keine Diskriminierungen zu erleben – das ist für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr wichtig, um die Bedürfnisse nach Sicherheit und Anerkennung befriedigen zu können und die Chancen des Lebens im Ausland nutzen zu können. Wem es gelingt, ein soziales Netzwerk aufzubauen und Beziehungen herzustellen, sei es über die Familie oder den Freundeskreis, der kann Gefühle der Geborgenheit und des Vertrauens entwickeln. Heimat ist ein aktiver Prozess der Selbstverortung.<sup>434</sup>

---

<sup>434</sup> Keupp 2003, S. 30.



- Der Alltag für die interviewten Jugendlichen ist ständig konfrontiert mit *Umgang mit Differenz*. In einer sich öffnenden Welt ist es für alle unvermeidlich, den Umgang mit Differenz zu lernen. Gruppenkategorisierungen müssen aufgebrochen und Elemente der sozialen Identität immer wieder neu gemischt werden. Kein/e Mensch/Person kann auf ein Gefühl von Zugehörigkeit verzichten, aber Zugehörigkeiten können wechseln und auch nebeneinander bestehen. Es bleibt der Wunsch, dass manche Grenzen durchlässiger und starre Kategorisierungen aufgebrochen werden. Dies würde das friedliche Zusammenleben in einer globalisierten Welt erleichtern.

## 5.1 Resümee

*„Jugendliche mit Migrationshintergrund sind für die Gesellschaft eine große Chance. [...] Wir haben mit den vielen jungen Leuten mit Migrationshintergrund einen unglaublichen Schatz in dieser Gesellschaft. Mit Leuten, die, wenn man ihnen die Chancen und Möglichkeit gibt, einen solchen Fleiß, einen solchen Enthusiasmus und nebenbei auch eine solche spontane Fröhlichkeit entwickeln.“*<sup>435</sup>

Vor diesem – von Beust auf den Punkt gebrachten – Hintergrund beschäftigte sich die vorliegende Arbeit mit dem Zusammenhang von Migration und Bildung in Deutschland und Italien. Dabei wurde der Schwerpunkt auf die Sondierung der kulturvergleichenden Alltagsdiskurse von Jugendlichen (11 bis 19 Jahre) mit MHG in Deutschland und Italien gelegt und die forschungsleitende Hypothese verfolgt, günstige Akkulturationsverläufe für Schulerfolg herauszuarbeiten. Anschließend fand die Bedeutung von sozialisatorischen schulischen Einflussfaktoren für die Leistungsförderung von Schülerinnen und Schülern Berücksichtigung, wobei sowohl positive als auch negative Beurteilungen durch die Jugendlichen beleuchtet wurden. Der theoretische Teil der Arbeit befasste sich zunächst mit der Erklärung und Analyse des Forschungsstands in Deutschland und dessen Nachteilen, da zahlreiche Studien der vergangenen Jahre von einem durchschnittlich geringeren Schulerfolg bei Migrantenkindern und Jugendlichen sprechen. Im Anschluss daran folgte die Situationsschilderung im Migrationsland Italien.

*„Können Jugendliche mit MHG unter günstiger Akkulturationsverläufe guten Schulerfolg in der deutschen/italienischen Schule haben?“* – So lautete die Fragestellung für die qualitative Untersuchung im methodischen Teil der Arbeit (Teil II). Diese Untersuchung orientierte sich an Aussagen von Jugendlichen mit MHG zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen und Fragestellungen. Dafür wurden 108 Probanden mit MHG in zwölf Gruppendiskussionen (in Deutschland und Italien) zu ihrem Werdegang befragt. Zwei Gruppendiskussionen in Deutschland fanden dabei in Muttersprachkursen statt. Mit dem Erhebungsinstrument der Gruppendiskussion hatte die Autorin direkten

---

<sup>435</sup> von Beust 2007 – Erster Bürgermeister der Freien und Hansestadt Hamburg auf der Fachtagung.

Zugang zu den Jugendlichen mit MHG, konnte sie näher beobachten und deren Erfahrungen aus „erster Hand“ ermitteln.

Die wesentlichen Ergebnisse der empirischen Untersuchung wurden in Kapitel 4.6 beschrieben und die damit verbundenen Fragestellungen beantwortet. Wie bei jeder Forschung gilt es aber nicht nur, ein Resümee zu ziehen, sondern auch, die Einschränkungen hinsichtlich Konzeption und Methode zu bedenken. Nur durch Erläuterung der Einschränkungen kann man die Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung der möglichen Fehlerquellen in der Interpretation der Daten richtig deuten. Im Rahmen der vorliegenden Forschung sind folgende Einschränkungen zu beachten:

- Der empirische Rahmen der Forschung über Jugendliche mit MHG in Zusammenhang mit schulischer Bildung ist eine Momentaufnahme der untersuchten Phänomene. Die Debatte über Migration und Schule ist ein fortlaufender Prozess, der nicht in irgendeiner Form statisch fixiert werden kann und hoffentlich immer neue Verbesserungsmöglichkeiten bieten wird.
- Die Erfahrungen, von denen Schüler berichten, sind nicht die einzige Möglichkeit, über die Heterogenität des Phänomens Migration und Schule in Deutschland und Italien zu diskutieren. Aber sie sind ein Versuch, die persönlichen Einsichten und Äußerungen der Hauptdarsteller dieser Forschung offenzulegen.

Unabhängig davon, dass Migration eine große Herausforderung für das Schulsystem und für Bildung an sich bedeutet, kann konstatiert werden, dass die mit der Migration verbundenen Chancen von den befragten Jugendlichen als wertvoll eingeschätzt werden. Alle Gesprächspartner gingen mit ernsthaftem Interesse und großer Motivation an ihre Schulkarriere heran, um zu beweisen, dass man in der Schule auch mit Migrationshintergrund gut sein kann.

Aus der hier verfolgten qualitativen Herangehensweise wurde des Weiteren evident, dass die Befragten in manchen Fällen sehr große Anstrengungen für ihre Integration unternehmen. Angesichts der dabei zu überwindenden strukturellen bzw. institutionellen Hürden verdient es Respekt, wie entschlossen die meisten der befragten Jugendlichen trotz aller Schwierigkeiten ihre Situation in die Hand nehmen und entsprechende Handlungsstrategien entwickeln.

Vergleicht man die deutsche und italienische Literatur mit den Untersuchungsergebnissen dieser Forschung, wird ersichtlich, dass sich der Migrationskontext der beiden betrachteten Länder in einigen Aspekten unterscheidet. Beispielhaft sollen hier zwei Punkte herausgegriffen werden:

- Der Aspekt **Sprachkompetenzen und Isolierung** ist in Italien beispielsweise problembehafteter als in Deutschland. Da in Italien die meisten interviewten Jugendli-

chen in ihren Herkunftsländern geboren wurden und während ihrer Präadoleszenz nach Italien kamen, mussten sie erst die Landessprache erlernen. Viele isolieren sich wegen mangelnder Sprachkompetenz, obwohl sie es genießen, in einem schöneren als ihrem Herkunftsland zu leben.

- Bei der Möglichkeit, die eigene **Herkunftskultur als Pluspunkt** bei der Integration zu nutzen, tun sich Migranten in Italien dagegen leichter. Den Äußerungen der jugendlichen Gesprächspartner in Deutschland war zu entnehmen, Deutsche würden unter Integration in erster Linie Anpassung und das Zurücklassen der eigenen Kultur verstehen.

Einzelne Studien der empirischen Sozialforschung können sicher nicht alle Aspekte der gegebenen sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse reproduzieren. Es scheint aber unumstritten, dass Bildungserfolg bei Migrationskindern nicht ausschließlich von ihrer nationalen Herkunft determiniert wird, sondern auch vom Bildungshintergrund der Eltern (was ebenso auf Kinder ohne MHG zutrifft) sowie deren soziokulturellen Kompetenzen und Ressourcen. Darüber hinaus spielen hier die bildungspolitischen Voraussetzungen des Aufnahmelandes ebenfalls eine bedeutende Rolle.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Themen erörtert, mit denen Jugendliche mit MHG in ihrer Lebenswelt zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen konfrontiert werden. Dabei kristallisierten sich als Haupthindernisse auf dem Weg zu einem erfolgreichen Bildungsabschluss *Sprachkompetenz*, *Diskriminierung* sowie ein *geringer Anreizgehalt* durch Lehrer und Schulinstitutionen heraus. Dementsprechend sind familiäre Faktoren nicht allein ausschlaggebend für den Bildungserfolg von Migrationskindern und -jugendlichen.<sup>436</sup> Vielmehr ergänzen die auf soziokultureller Ebene gewonnenen Erkenntnisse den Forschungsstand und tragen dadurch zum besseren Verständnis der komplexen Hintergründe bei. Der faktische Anspruch an die Ergebnisse wissenschaftlicher Erhebungen, reale Zustände der sozialen und gesellschaftlichen Lebenswelten von Migrationskindern und -jugendlichen abzubilden, erfordert jedoch eine weitergehende Differenzierung statistischer Informationen nach Bildungsgrad und ökonomisch-kulturellem Kapital der Eltern, wobei auch zusätzlich die unter Landeshoheit fallenden strukturellen Bildungsbedingungen berücksichtigt werden müssen.

Die vorliegende, *von innen* vorgenommene Betrachtung, basierend auf den Schilderungen der Betroffenen, ermöglichte Einblicke in die Lebenswelten und Erlebnisweisen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die aus der Außenperspektive heraus wohl verborgen geblieben wären. Dabei kann grundsätzlich entnommen werden, dass sich die hier befragten Jugendlichen trotz verschiedener Migrationshintergründe über

<sup>436</sup> Vgl. Diefenbach 2004, S. 225-249.

ihre Situation in der Schule (in Deutschland und Italien) insgesamt zufrieden äußern – unabhängig von den geschilderten Problemen. Die meisten beschrieben es als bereichernde Erfahrung, in einer deutschen/italienischen Schule zu sein.

Schule ist ein privilegierter Ort, um die Faktoren zu betrachten, die den Integrationsprozess ermöglichen und fördern. Die Jugendlichen mit MHG sind oft ein Spiegel des allgemeinen Integrationsgrads. Durch den Bevölkerungswandel in Deutschland und Italien haben sich die Anforderungen an den Unterricht stark verändert. Da die Schule eine Ausgangskonstellation der Lernbedingungen vorgibt, „die für das Erreichen oder Nichterreichen der vorgegebenen Lernziele verantwortlich sind“<sup>437</sup>, wurden die Einflussfaktoren der schulischen Lernbedingungen in Bezug auf den Schulerfolg in engem Zusammenhang gesehen. Dabei konzentrieren sich die nationalen sowie internationalen vergleichenden Schulleistungsstudien vor allem auf die Untersuchung der Ebene der schulischen Strukturmerkmale (Struktur des Schulsystems, Bildungsbeteiligung, Rahmenbedingungen der aktiven Lernzeit), aber auch auf die Ebene der unterrichtlichen Prozessmerkmale (Lehrer, Curriculum, Schulklima, außerschulische Aktivitäten).

Deshalb war es notwendig, die Analyse der Bedingungsfaktoren schulischer Leistungsunterschiede auf beiden Ebenen durchzuführen. Aufgrund der Herkunft der Untersuchungsgruppe erschien es weiterhin notwendig, die vorhandenen Ergebnisse über die Determinanten des Schulerfolgs der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Italien zu verbinden, um damit im empirischen Teil mögliche Sozialisationseffekte auf den Schulerfolg jugendlicher Migranten vergleichsweise gut zu erfassen.

All diese gewonnenen Erkenntnisse stützen die Annahme, dass Sprache und Zugang zum Bildungssystem sowie zu allen Segmenten des Beschäftigungsmarktes die Integration von Migranten fördern und erleichtern.

## **5.2 Ausblick**

Dieses abschließende Kapitel fußt auf der eigenen langjährigen Erfahrung der Autorin als Lehrerin an verschiedenen Schulen, sowohl in Deutschland als auch Italien, und soll einen Gedankenanstoß für die Zukunft geben. Um einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung der Schul- und Ausbildungssituation der Jugendlichen mit MHG zu leisten, ist zuallererst mehr Verständnis vonseiten der Lehrer nötig. Dies bedeutet, sich mit der schulischen und/oder beruflichen Zukunft von Jugendlichen mit MHG zu beschäftigen und ihnen auch im Rahmen der eigenen Möglichkeiten beratend und fördernd zur Seite zu stehen.

---

<sup>437</sup> Krapp 1984, S. 59.

Aber auch die Schulen selbst stehen hierbei in der Verantwortung. Sie dürfen sich nicht lediglich auf die Funktion einer reinen Bildungsinstitution zur Vermittlung von Unterrichtsstoff berufen; sie haben auch die Verpflichtung, Kinder und Jugendliche zu sozial und kommunikativ handlungsfähigen Akteuren des Gemeinwesens zu erziehen. An dieser pädagogischen Schnittstelle müssen die Schulen ihre Zusammenarbeit mit den Eltern weiter ausbauen und neben der schulischen Förderung auch die persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als gemeinsame Erziehungsaufgabe deklarieren. In diesem Kontext ist auch der Informationsbericht der Kultusministerkonferenz über die Zusammenarbeit von Eltern und Schulen zu verstehen, in dem das in allen Bundesländern geltende Recht der Eltern auf Auskunft über die schulische Entwicklung und den Leistungsstand ihrer Kinder explizit hervorgehoben wird.<sup>438</sup> Ein Rechtsanspruch ist aber nur dann effektiv und von Nutzen, wenn er willentlich und bewusst wahrgenommen wird. Die Realität ist jedoch eine andere.

Eines der wesentlichen Ziele der Integrationspolitik muss daher sein, ergänzend zur Institutionalisierung interkultureller und bilingualer Lernorte in den Schulen auch die sozialen und interkulturellen Handlungskompetenzen ausländischer Schüler und Eltern im Hinblick auf eine aktive Beteiligung am schulischen und beruflichen Leben ihrer Kinder zu fördern. Mögliche konzeptionelle Ansatzpunkte für diese Prozessaktivierung könnten als Konsequenz vorstehender Ausführungen wie folgt konkretisiert werden:

- stärkere Einbindung der Eltern mit Migrationshintergrund als Elternvertretung: Da laut Befragung die Eltern der befragten Schüler großen Wert auf den Schulerfolg legen, sollen die Schulen diese Eltern auffordern, sich als Elternvertreter zur Verfügung zu stellen. Damit hat diese Elterngruppe die Möglichkeit, ihr Interesse und ihre Wünsche gegenüber den Lehrern und der Schule zu bekunden
- regelmäßiger Austausch zwischen Lehrern, Schulleitung und Elternvertretern mit Migrationshintergrund
- interkulturelle Schulung der Lehrfachkräfte auf psychologischer Ebene (Erfahrung eigener Vorurteile, eigenen Fremdheitserlebens, eigener xenophobischer Reaktionsweisen als etwas *Normales*)
- interkulturelle Konzeption als *lebbarer* Integration
- Schaffung eines interkulturellen Bewusstseins (z.B. durch Aufklärung über die Festtage der unterschiedlichen Kulturen sowie ihrer religiösen Bedeutung)
- interkulturelle *Jahresplanung*: Organisation und Koordination von interkulturellen Schulfesten, Kulturabenden und interkulturellen Treff(punkt)en an Schulen.

---

<sup>438</sup> Vgl. KMK 2003.

Es wäre wünschenswert, wenn die Vorschläge jugendlicher Migranten – entstanden aus Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dem jeweiligen Schulsystem –, die sich vorwiegend auf die Fördermaßnahmen innerhalb des Schulsystems für Lern- und Leistungsfähigkeit konzentrieren, als Anregung zur Qualitätsentwicklung der heutigen Bildungsreformen Berücksichtigung fänden.

Obwohl es positive Anzeichen gibt und die Möglichkeiten zugunsten Jugendlicher mit MHG vielfältig sind, ist der Weg zur vollständigen Integration noch lang – sowohl in der Schule als auch der Gesellschaft. Primär ist ein schnelles und gründliches Erlernen der Landessprache zu erleichtern, denn ohne ausreichende Sprachkenntnisse ist die weitere berufliche Entwicklung sehr begrenzt. Erst die Kenntnis der Sprache des Aufnahmelandes macht Integration und Schulerfolge möglich. Leider ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die italienische Schule scheinbar noch nicht begriffen hat, welchen Umfang diese Herausforderung angenommen hat. Zu viele Menschen leben in der Illusion, dass junge Leute mit MHG Italienisch leicht und *automatisch* erlernen würden. Tatsächlich zeigen verschiedene Studien in anderen Ländern, vor allem in den USA, dass das schnelle Erlernen einer Fremdsprache keineswegs automatisch passiert, sondern von mindestens vier Faktoren abhängt:

- Alter zum Zeitpunkt der Ankunft (am wichtigsten)
- Affinität zwischen den Sprachen des Landes und der Herkunftssprache
- Familiärer Hintergrund der Jugendlichen
- Lehrmethoden der neuen Sprache.<sup>439</sup>

Insbesondere für Kinder, die während der Präadoleszenz in einem neuen Land ankommen, kann sich das Erlernen der Sprache als schwierig herausstellen. Wem ein gutes Sprachniveau nicht gelingt, dem bleibt – wie erwähnt – der Zugang zu gut bezahlten Berufen meist verschlossen. In den letzten Jahren war der Zuzug ausländischer Jugendlicher in der Präadoleszenz (vor allem in Italien) sehr zahlreich. Deshalb sollte hier besondere Sorgfalt auf die Unterrichtung des Italienischen als zweite Sprache gelegt werden. Die Schulen bleiben sich dabei gleichwohl selbst überlassen. Zwar gibt es zahlreiche lobenswerte lokale Initiativen, was fehlt sind allerdings klare nationale Richtlinien und – vor allem – wirtschaftliche und organisatorische Ressourcen, die speziell dieser Aufgabe gewidmet sind.

Generell ist zu betonen, dass die Jugendlichen mit MHG nicht dort abgeholt werden, wo sie sich befinden. Ihr Potenzial wird weder ausreichend erkannt noch gefördert oder entwickelt. Konkret heißt das, dass den mitgebrachten Kompetenzen dieser Jugendli-

---

<sup>439</sup> Vgl. [www.princeton.edu/international/doc/Migrant-Youth-and-Children-of-Migrants-in-a-Globalized-World\\_web.pdf](http://www.princeton.edu/international/doc/Migrant-Youth-and-Children-of-Migrants-in-a-Globalized-World_web.pdf)

chen mehr Beachtung geschenkt werden muss. In allen Schulstufen sollte mehr beachtet werden, dass diese Schüler mit einer anderen Herkunftssprache und einem anderen Akkulturationsverlauf in ein neues Bildungssystem eintreten, was der Förderung und Weiterentwicklung bedarf.

Der Weg zu umfassender Integration führt unweigerlich über die Bildung. Indessen sind Appelle an den Integrationswillen der jugendlichen Migranten vergeblich, wenn deren Motivation nicht durch angemessene Bildungsangebote und das Gefühl, an Bildungsprozessen partizipieren zu können, gestärkt wird. Daher ist es aus bildungs- und integrationspolitischer Sicht erforderlich, bereits frühzeitig den Grundstein für einen besseren Bildungserfolg zu legen. Ziel dieser Politik muss es sein, durch Unterstützungsstrukturen im Rahmen staatlicher und nichtstaatlicher Maßnahmen sowie durch höhere Bildungsaufwendungen nachhaltig in die oben beschriebenen Transmissionsprozesse dieser Zielgruppe einzugreifen, um die Bildungslücke zu einheimischen Schülern ohne MHG zu schließen und dadurch die Chance auf eine stabile Berufs- und Erwerbsbiografie zu erhöhen.<sup>440</sup>

Bisherige Studien belegen, dass das Selbstverständnis der Schulen durch Orientierung an sprachlich-kultureller Homogenität innerhalb der Schülerschaft geprägt ist, während die tatsächlich vorhandene Heterogenität als belastender Ausnahmezustand angesehen wird, auf den vorwiegend nicht mit in den Schulalltag integrierten Maßnahmen, sondern mit zusätzlichen Fördermaßnahmen reagiert wird.<sup>441</sup> Ausgehend von der Grundannahme der Heterogenität als Normalität ist es für Schulinstitutionen unabdingbar, schulische Organisationsformen und pädagogische Konzepte zu verändern.

Allerdings bleibt zu konstatieren, dass die hier genannten wissenschaftlichen Abhandlungen über keine eindeutige empirische Absicherung verfügen. Da allen Beweisführungen durchaus eine gewisse Plausibilität immanent ist, liegt die Lösung zur Bildungsproblematik der Migranten möglicherweise in einer Verknüpfung der Ansätze.

In jedem Fall ist es von größter Dringlichkeit, dass in Politik sowie Gesellschaft ein Umdenken eintritt, da auch die „Kultur der Mehrheitsgesellschaft“<sup>442</sup> einen Einfluss auf den Bildungserfolg Jugendlicher mit Migrationshintergrund hat. Die Zuwanderungsländer Deutschland und Italien sind gefordert, in die Integration und Bildung ihrer Migranten – auch unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Entwicklung und des demografischen Wandels (Alterspyramide) – zu investieren. Denn keine Gesellschaft kann es sich leisten, solch wertvolles menschliches Kapital brachliegen zu lassen.

---

<sup>440</sup> Vgl. Gostomski 2008, S. 41.

<sup>441</sup> Vgl. Gogolin 1994; Gomolla/Radtke 2002; Gomolla 2005.

<sup>442</sup> Stanat 2006, S. 67.

## Literaturverzeichnis

- Agosti, A. (a cura di) (1996): Intercultura e insegnamento. Aspetti teorici e metodologici, Società Editrice Internazionale, SEI. Torino.
- Ainis, M. (2007): „Un rumeno non è tutti i rumeni“, in: *La Stampa*  
[www.lastampa.it/2007/11/04/cultura/opinioni/editoriali/un-rumeno-non-tutti-i-rumeni-tNP3n41HZXc1Hv5HghQHRO/pagina.html](http://www.lastampa.it/2007/11/04/cultura/opinioni/editoriali/un-rumeno-non-tutti-i-rumeni-tNP3n41HZXc1Hv5HghQHRO/pagina.html)
- Alba, R.D./Handl, Johan/Müller, W. (1994): „Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 46, 2/1994, S. 209-237.
- Aluffi-Pentini, A./Lorenz, W. (1995): Per una pedagogia antirazzista. Bergamo: Junior.
- Ambrosini, M./Molina, S. (2004): Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini, M. (2005): Sociologia delle migrazioni. Il Mulino/Bologna.
- Ambrosini, M. (2005): Tra problemi sociali e nuove identità: i figli dell'immigrazione – pg. 1. Da atti dell'VIII Convegno dei Centri Interculturali Una generazione in movimento – Gli adolescenti e i giovani immigrati 20 e 21 ottobre 2005. Reggio Emilia.
- Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen, in: Sander, W. (Hrsg.), Handbuch politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau.
- ASEL (2007): Gli stranieri nelle scuole del comune di Prato (anno scolastico 2006/07), maggio 2007.
- Asendorpf, J./Wallbott, H.G. (1979): Maße der Beobachterübereinstimmung: Ein systematischer Vergleich. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 10, S. 243-252.
- Atteslander, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/New York.
- Atteslander, P. (2006): Methoden empirischer Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt.
- Auernheimer, G. (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik; 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2005): Grundmotive und Arbeitsfelder interkulturelle Bildung und Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. [Hrsg.] (2010): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auernheimer, G./Ratzki, A./Gogolin, I./Hunger, U./Thränhardt, D. u.a. (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder; 2., überarb. u. erw. Auflage. Wiesbaden (gedruckt; Monografie).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung [Hrsg.] (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld: W. Bertelsmann.



- Autorengruppe Bildungsberichterstattung [Hrsg.] (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Balbo, L./Manconi, L. (1992): *I razzismi reali*. Mailand: Feltrinelli, S. 59.
- Barth, W. (2000): Multikulturelle Gesellschaft, in: BpB (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen, Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn, S. 10-17.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. [Hrsg.] (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Baumert, J. [et al.] (Hrsg.), *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus, in: Baumert/Stanat/Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–188.
- Baur, C./Häußermann, H. (2009): „Ethnische Segregation in deutschen Schulen“, in: *Leviathan*, 37 (2009).
- Baur, R.S. (2007): „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Mehrsprachige Schüler, einsprachige Lehrer?“, in: *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, Jg. 59, Nr. 7, Juli 2007, S. 338-340.
- BBM – Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration [Hrsg.] (2009): *Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht: Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring*. Berlin:  
[www.bundesregierung.de/nn\\_56708/Content/DE/Publikation/IB/2009-07-07-indikatorenbericht.html](http://www.bundesregierung.de/nn_56708/Content/DE/Publikation/IB/2009-07-07-indikatorenbericht.html) (13.12.2013)
- BBM – Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland:  
[www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7) (13.12.2013)
- BBM – Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.
- Becker, G.E. (2004): *Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Becker, R. (2008): Bildung und Chancengleichheit, in: Statistisches Bundesamt. Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland:  
[www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/Datenreport/Downloads/Datenreport2008,property=file.pdf](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/Datenreport/Downloads/Datenreport2008,property=file.pdf). (13.09.2013).

- Berbeglia, P. (1998): Intercultura: l'arte di vivere insieme. Una ricerca sulla presenza di alunni stranieri e sul loro impatto nella scuola media. Roma: Edizioni Interculturali.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung [Hrsg.] (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland; 1. Auflage, Januar 2009.
- Bernardi, U. (1996): La Babele possibile. Per costruire insieme una società multietnica. Milano: Franco Angeli.
- Berry, J.W. (1980): Acculturation as varieties of adaptation, in: Padilla, A. (Hrsg.), Acculturation: theory, models and some new findings, Boulder, Westview, S. 9-25.
- Berry, J.W. (1990): Psychology of acculturation: understanding: individuals moving across cultures, in: Brislin, R.W. (a cura di), Applied Cross-cultural Psychology. Sage, Newbury Park.
- Bertagna, F./Maccari-Clayton, M. (2011): Italy, in: Bade, K.J./Emmer, P.C./Lucassen, L./Oltmer, J. (Hrsg.), The Encyclopedia of Migration and Minorities in Europe. From the 17th Century to the Present. Cambridge: Cambridge University Press, S. 107-115.
- Besozzi, E. (a cura di) (1999): Crescere tra appartenenza e diversità. Milano: Franco Angeli.
- Besozzi, E. (2007): Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi. Roma: Carocci.
- Besozzi, E./Colombo, M./Santagati, M. (2009): Giovani stranieri, nuovi cittadini. Milano: Franco Angeli.
- Betz, T. (2006): „Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung“, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (1), S. 52-68.
- Betz, T. (2008). Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim: Juventa.
- Beust, O. von (2007): „Vielfalt in Ausbildung und Arbeit“. Fachtagung im Haus der Wirtschaft.
- Bhatia, S. (2002): „Acculturation, Dialogical Voices and the construction of the Diasporic Self“, in: *Theory and Psychology*, n. 1, S. 55-77.
- Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Blandina, G./Granieri, B. (1995): La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e nella formazione degli insegnanti. Milano/Cortina.
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Reinbek: Rowohlt.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht (2006).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht (2010).

- Bohnsack, R. (1999): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung, in: Ders. (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 123-142.
- Bohnsack, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, 4. durchgesehene Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- Bombardelli, O. (1997): *Formazione in dimensione europea e intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Bommes, M./Radtke, F.-O. (1993): „Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 3, S. 483-497.
- Boos-Nünning, U./Karakasoglu-Aydin, Y. (2005): *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Boos-Nünning, U./Karakasoglu-Aydin, Y. (2006): *Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*; 2. Auflage. Münster/New York/München/Berlin.
- Bortz, J./Döring, N. (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Bos, W. (1989): Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorieoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen, in: Bos, W./Tarnai, C. (Hrsg.) (1989): *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster/New York, S. 61-72.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*: [www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/](http://www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/) (22.02.2011).
- Bouras, K. (2006): *Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Migrantenkinder. Soziolinguistische Untersuchungen zur Bildungslaufbahn und mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel von Kindern marokkanischer Migranten*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Bourdieu, P. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (franz. 1993). Konstanz.
- Bräu, K./Georgi, Viola B./Karaskoglu, Y./Rotter, C. [Hrsg.] (2013): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Brockhaus Enzyklopädie (2006): 21. Auflage, Leipzig/Mannheim: F.A. Brockhaus, S. 742.
- Bundesministerium der Justiz (1992): Asylverfahrensgesetz: [www.bundesrecht.juris.de/asylvfg\\_1992/\\_\\_26a.html](http://www.bundesrecht.juris.de/asylvfg_1992/__26a.html) (13.12.2013).
- Buzzi, C./Cavalli, A./De Lillo, A. (2002): *Quinto Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia. Giovani del nuovo secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Callari Galli, M. (1993): *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.

- Callari Galli, M. (1996): Lo spazio dell'incontro. Roma: Meltemi.
- Campani, G. (1996): La Rosa e lo specchio. Napoli: Ipermedium.
- Cartwright, D./Zander A. [Hrsg.] (1953): Group Dynamics, Research and Theory. Evanston.
- Casillo, A. (1990): „Intercultura e curricolo nella scuola elementare“, in: *Quadrante della scuola*, n. 2.
- Castorelli, M. (1994): Il bambino migrante. Firenze: Giunti.
- Ceccagno, A. (2003a): Migranti a Prato. Il distretto tessile multietnico (Hrsg.). Milano, Roma: Franco Angeli.
- Ceccagno, A. (2003b): „New Chinese migrants in Italy“, in: *International Migration*, vol. 41, n. 3.
- Ceccagno, A. (2004): Giovani migranti cinesi. Milano: Franco Angeli.
- Chang, H.A./Cecchin, M. (1996): L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli organismi internazionali e della scuola italiana. Roma: LAS.
- Chan Kwok, B./Chiang See Ngoh, C. (1996): „Valori culturali e imprenditoria degli immigrati: i cinesi a Singapore“, in: *La critica sociologica*, n. 117-118, pp. 41/50-53.
- Chryssochoou, X. (2006): Diversità culturali. Psicologia sociale della differenza. Utet/Torino.
- Cillis, L. (2001): „Da immigrati ad artigiani, i cinesi al primo posto“, in: *La Repubblica*, 6. August 2014, S. 24.
- Cohen, J. (1960): A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and psychological measurement 1960; 20: S. 37-46.
- Cohen, J. (1968): „Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit“, in: *Psychol. Bull.*, 70, S. 213-220.
- Colasanto, M./Zanfrini, L. (2009): Famiglie sotto esame – Casa Editrice Università Vita e Pensiero.
- Cologna, D. (a cura di) (2004): Asia a Milano. Famiglie ambienti e lavori delle popolazioni asiatiche a Milano. Milano: Abitare Segesta Editore.
- Colombo, A./Sciortino, G. (2004): Gli immigrati in Italia. Bologna: Il Mulino.
- Colombo, E./Domaneschi, L./Marchetti, C. (2009): Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati. Milano: Franco Angeli.
- Comune di Roma (1999): Assessorato alle Politiche Educative e Giovanili, Le Politiche delle Autonomie Locali per l'inserimento dei minori migranti nella scuola e nella città. Atti del Convegno, Roma: Quaderni Intermundia.
- Comune di Roma (2001): Assessorato alle Politiche Educative, CIDI, Una scuola per tante culture. L'accoglienza degli alunni stranieri. Roma: Quaderni Intermundia.
- Conte, C. (a cura di) (1993): La festa, il cibo, l'incontro: strumenti di lettura della festa

per un'educazione interculturale. Firenze: Arnaud.

Currle, E. (2004): Migration in Europa – Daten und Hintergründe. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 18.

Czock, H. (1993): Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration. Frankfurt a.M., S. 77.

Dalla Zuanna, G./Farina, P./Strozza, S. (2009): Nuovi italiani – I giovani immigrati cambieranno il nostro paese? Bologna: Il Mulino.

Damelang, A./Haas, A. (2006): Berufseinstieg: „Schwieriger Start für junge Türken – beim Übergang aus der dualen Berufsausbildung in Beschäftigung haben Türken schlechtere Chancen als Deutsche oder andere Migranten“, in: *IAB-Kurzbericht*, 19/2006. Nürnberg, S. 4.

D'Andrea, P. (1991): Il gioco nella didattica interculturale, (s.l.). Emi.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 394, art. 45/1 (1999):  
[www.archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/alunni\\_stranieri.shtml](http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/alunni_stranieri.shtml)  
(09.12.2013).

Deimann, A. (2004): Kinder mit Migrationshintergrund an Schulen für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Ursachen, Folgen und Alternativen überproportionaler Überweisung. Landeszentrum für Zuwanderung NRW.

Deutsches PISA-Konsortium [Hrsg.] (2006a). PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten Internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung:  
[www.pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung\\_PISA2006.pdf](http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf) (15.09.2013).

Deutsches PISA-Konsortium [Hrsg.] (2006b). PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung:  
[www.pisa.ipn.unikiel.de/Zusfsg\\_PISA2006\\_national.pdf](http://www.pisa.ipn.unikiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf) (15.09.2013).

Deutsches PISA-Konsortium [Hrsg.] (2008). PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Diefenbach, H. (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem. Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand, in: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (FIAB) an der Ruhr-Universität Bochum.

Diefenbach 2004: Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit; 1. Auflage, Wiesbaden, S. 225-249.

Diefenbach, H. (2007): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, H. (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde; 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, H. (2010): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung, in: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Be-

- funde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit; 4. Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-245.
- Diehm, I./Radtko, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln: W. Kohlhammer.
- Dietrich, I. (2001): Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen, in: Auernheimer, G. (Hrsg.), Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske+Budrich, S.59-71.
- Dijk, Lutz van (1996): Haut hat viele Farben – Aufwachsen in der multikulturellen Gesellschaft. Düsseldorf.
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): „Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familien und Schule“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, T8.
- Dreher, E./Dreher, M. (1982): Gruppendiskussion, in: Huber, G.L./Mandl, H. (Hrsg.). Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundfragen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz, S. 141-164.
- Dresing, Th./Pehl, Th. (2009): Transkriptionssoftware-F5audio.
- Dresing, Th./Pehl, Th. (2012): Transkriptionssoftware-F5audio.
- Driessen[et al.](2002): „Home Language and Language Proficiency: A Large-Scale Longitudinal Study in Dutch Primary Schools“, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 3, S. 175-194.
- Durand, B./Durand, J.C. (1994): Stereotipi e pregiudizi: gli allievi Asiatici, Magrebini e Zingari visti attraverso le rappresentazioni degli insegnanti, in: Mezzini, M./Testigrosso, T./Zanini, A. (a cura di), La fabbrica del pregiudizio, Edizioni Cultura della Pace. Fiesole.
- Edgar, A./Sedgwick, P. (1999): Concepts in cultural theory. London.
- Einwohnerstatistik 2010/11, in: Staatliche Berichte des betreffenden Bundeslandes, S. 179.
- Eisenstadt, S.N. (1954): The Absorption of Immigrants. A comparative study based mainly on the Jewish community in Palestine and the State of Israel. London, S. 1.
- Elias, N./Scotson, J.L. (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 229.
- Faust, A.F. (2011): Migration als Herausforderung an die Schule. Eine Studie zur Situation in Südtirol. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg und der Fakultät für Bildungswissenschaften für den Primarbereich der Freien Universität Bozen.
- Fleiss, J.L. [et al.] (2003): Statistical Methods for Rates & Proportions, in: Wiley Series in Probability and Statistics; 3rd edition. Columbia University: Wiley.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2004): Triangulation: Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissen-

schaften.

Flick, U. [Hrsg.] (2005). Qualitative Forschung. Ein Handbuch; 6. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Zwischen Methodik und Pragmatik. Einleitung und Überblick, in: Flick, U., Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek: Rowohlt, S. 135.

Flick, U. (2009): Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 7. Auflage. Reinbek, S. 252-265.

Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. [Hrsg.] (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch [Qualitative Research: A Primer].

Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. [Hrsg.] (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, 8. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Fornari, S./Molina, R. (2010): I figli dell'immigrazione nella scuola italiana, Fondazione Giovanni Agnelli.

Forschungsinstitut Prognos (2012).

Friebertshäuser, B./Jakob, G. (2005): Forschungsmethoden: qualitative, in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik; 3. Auflage. München/Basel, S. 576-591.

Friedrich Jahresheft XXII (2004): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken.

Frisina, A. (2007): Giovani musulmani d'Italia. Roma: Carocci.

Fuchs, H. (2002): Zum Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik, in: Döbert, H. [et al.] (Hrsg.), Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven. Neuwied: Luchterhand, S. 231-242.

Gaitanides, S. (1983): Sozialstruktur und Ausländerproblem. Sozialstrukturelle Aspekte der Marginalisierung von Ausländern der ersten und zweiten Generation. München.

Giddens, A. (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Gisfredi, P. (1995): Identità adolescenziale e prospettiva temporale, Quaderni della Scuola Superiore di Servizio Sociale di Pisa, n. 3.

Gisfredi, P. (2002): Multiculturalismo alla prova, working paper del Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università di Pisa, n. 12.

Gisfredi, P. (2005): La doppia transizione. Crescere tra due culture, in P. Gisfredi (a cura di), Itinerari tra storie e cambiamento. Momenti e processi formativi. Bologna: Clueb, S. 127-143.

Gläser, J./Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen; 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Glaser, B.G./Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Pub.
- Götz, Klaus (2006): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. Hampf: [www.buendnis-toleranz.de/](http://www.buendnis-toleranz.de/) (20.08.2012)
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Internationale Hochschulschriften; Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York.
- Gogolin, I. (2003): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge, in: Auernheimer, G. (Hrsg.), Schiefelagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske+Budrich, S. 33-50.
- Gogolin, I. [Hrsg.] (2005): Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen/Farmington Hills: Leske+Budrich.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.
- Gogolin, I./Pries L. (2004): „Stichwort: Transmigration und Bildung“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 7. Jg., H. 1, S. 5-19.
- Gomolla, M. (2005): Institutionelle Diskriminierung im Erziehungs- und Bildungssystem. In Leiprecht, R./Kerber, A.(Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch; Schwalbach/Ts, S. 97-109.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske+Budrich.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule; 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule; 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- González, N./Moll, L.C./Amanti, C. (2005): Introduction: Theorizing Practices, in: González, N./Moll, L.C./Amanti, C. (Hrsg.), Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms. Mahwah et al.: Lawrence Erlbaum, S. 1-28.
- Gostomski, C. B. von (2008): Türkische, griechische, italienische und polnische Personen sowie Personen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien in Deutschland. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM); Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), Working Paper 11, Nürnberg.
- Granata, A. (2011): Sono qui da una vita-Dialogo aperto con le seconde generazioni, Carocci editore. Roma.



- Grouven U.[et al.] (2007.): „Der Kappa-Koeffizient“, in: *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 132, S. 65-68.
- Hall, S. (1989): „Rassismus als ideologischer Diskurs“, in: *Das Argument*, 178, Jg. 31, Heft 6, Dezember 1989.
- Hamburger, F. (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Cooperative.
- Hamburger, F. (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung, in: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft; 1. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-22.
- Han, P. (2000): Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektive. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 7.
- Handschuck, S./Schröer, H. (2006): „Integration durch Bildung – eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe“, in: *Migration und Soziale Arbeit*, 28. Jg. (3), S. 188-194.
- Hansen, K.P. (2003): Kultur und Kulturwissenschaft. 3. Auflage. Tübingen: A. Francke.
- Harter, S. (1983): Developmental perspectives on the self-system, in: Flavell, J./Markham, E./Mussen, D. (Hrsg.), Cognitive development. New York: Wiley.
- Hawighorst, B. (2009): Elternbeteiligung in der Schule, in: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-67.
- Heberle, R. (1955). Theorie der Wanderung. Soziologische Betrachtungen, in: Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft (Bde. 75, 1. Halbbd.).
- Hermans, H.J.M. (2001): „The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning“, in: *Culture and Psychology*, n. 3, S. 243-281.
- Heß-Meining, U. (2004). Geschlechterdifferenzen in der Bildungssituation von MigrantInnen, in: Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U. (Hrsg.), Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höllrigl, P./Meraner, R./Promberger, K. [Hrsg.] (2005). Schulreformen in Italien und ihre Umsetzung in Südtirol. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1970): Migration. Stuttgart: Enke, S. 107.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1994): Migrationssoziologie, in: Kerber, H./Schmieder, A. (Hrsg.), Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen. Reinbek, S. 388-406.
- Hofstede, G./Hofstede, G. (2005): Cultures and Organizations. Software of the Mind. New York.
- Hohmann, M. (1983): Interkulturelle Erziehung: Versuch einer Bestandsaufnahme, in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten; 4. Auflage. Braunschweig: G. Westermann, S. 4f.

- Hohmann, M. (2005): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung, in: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Wittek, F. (Hrsg.), *Interkulturelle Bildungsforschung. Migration und sprachliche Bildung*, Bd. 15. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 29-45.
- Holzbrecher, A. (1997): *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Opladen: Leske+Budrich.
- Holzbrecher, A. (2004): *Interkulturelle Pädagogik. Identität Herkunft*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hopf, D. (1981): „Die Schulprobleme der Ausländerkinder“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 6, S. 839-861.
- Hopf, D. (1990): Die Schule und die Ausländerkinder, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, S. 197-216.
- Hormel, U./Scherr, A. (2005): Migration als gesellschaftliche Lernprovokation – Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, in: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*; 1. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295-31.
- Hornstein, G.A./Wapner, S. (1985): „Modes of experiencing and adapting to retirement“, in: *International Journal on Aging and Human Development*, 21, 4, S. 291-315.
- Huber, G.L./Gürtler, L. (2003): *AQUAD Sechs – Manual zur Software AQUAD 6*. Tübingen: Ingeborg Huber.
- Hummrich, M. (2006): Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie, in: King, V./Koller, H.-Ch. (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-102.
- Hummrich, M. (2009): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hunger, U./Thränhardt, D. (2003): Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den Bundesländern. Diskrepanzen zwischen der PISA-Studie und den offiziellen Schulstatistiken, in: Auernheimer, G. (Hrsg.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske+Budrich, S. 51-77.
- Hunger, U./Thränhardt, D. (2004): „Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir?“, in: *IMIS-Beiträge* (23), S. 179-197.
- Hunn, K. (2003): „Nächstes Jahr kehren wir zurück...“ – Die Geschichte der türkischen „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik. Dissertation: Philosophische Fakultät der Adalbert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br.
- Inguglia C./Lo Coco, A. (2004): *Psicologia delle relazioni interetniche*. Roma: Carocci.
- Ismu (2011a): *XVII Rapporto sulle migrazioni in Italia*. Milano: Franco Angeli.

- Istat – Istituto nazionale di statistica (2003): La presenza straniera in Italia: caratteristiche socio-demografiche. Roma (=Landesinstitut für Statistik): [www.istat.it](http://www.istat.it)
- Istat – Istituto nazionale di statistica (2007). La presenza straniera in Italia: caratteristiche socio-demografiche. Roma: [www.istat.it](http://www.istat.it)
- Istat – Istituto nazionale di statistica (2011): La popolazione straniera residente in Italia. Report Statistiche. Roma: [www.demo.istat.it/](http://www.demo.istat.it/)
- Istat – Istituto nazionale di statistica (2012): 100 Statistiche per capire il Paese in cui viviamo: [www.noi-italia.istat.it/](http://www.noi-italia.istat.it/) (08.09.2012).
- Italienisches Landesgesetz Nr. 5 (2008, 29. Juli). Allgemeine Bildungsziele und Ordnung von Kindergarten und Unterstufe: [www.ipcbrunico.it/ipc\\_new/files/filePDF/regolamenti/lp\\_5\\_2008.pdf](http://www.ipcbrunico.it/ipc_new/files/filePDF/regolamenti/lp_5_2008.pdf) (9.12.2013).
- Jude, N./Klieme, E. (2010): Pisa 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 11-21.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Keupp, H. (2003). „Beheimatung als Identitätsarbeit in einer entgrenzten Welt“, in: *Politische Studien*, 54. Jg., Nr. 2, S. 23-32.
- King, V./Koller, H.-C. [Hrsg.] (2009): Adoleszenz, Migration, Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund (German Edition); 2., erw. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klausmann, U. (2014): „Chinesen in Italien: Wohnen in der Fabrik“, in: *Zeit Online*, Ausgabe 30, 02.08.2014: [www.zeit.de/2014/30/chinesen-italien-textil-industrie/komplettansicht](http://www.zeit.de/2014/30/chinesen-italien-textil-industrie/komplettansicht) (28.09.2014).
- Klemm, K. (2004): Germany – Children and adolescents with a migrant background. In: Döbert, H./Klieme, E./Sroka, W. (Hrsg.), Conditions of School Performance in Seven Countries – A Quest for Understanding the International Variation of PISA results. Münster, S. 336-346.
- Klieme, E.[et al.][Hrsg.] (2010): PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann. Zusammenfassung: [www.pisa.dipf.de/de/de/pisa2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Zusammenfassung.pdf](http://www.pisa.dipf.de/de/de/pisa2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf) (13.12.2013).
- Kluckhohn, C. (1954): Culture and behavior, in: Lindzey, G. (Hrsg.), Handbook of social psychology (Vol. 2): Cambridge/Mass: Addison-Weseley, S. 921-970.
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung, 1 (1), Art. 14: [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2497](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2497) (24.08.2013).
- Kluge, S./Kelle, U. [Hrsg.] (2001): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Weinheim/München: Juventa.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2002): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991-2000 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 163): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Bonn.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2003): Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schul. Informationen über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003: [www.kmk.org/doc/beschl/Elternhaus\\_und\\_Schule\\_04\\_12.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/Elternhaus_und_Schule_04_12.pdf) (07.10.2014).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I: Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Knauth, Thorsten (1997): „Wie orientiert man sich an unterschiedliche Lebenswelten?“, in: *Pädagogik* 5/97, S. 50-52.
- Köhler, H. (1990): Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs: eine Analyse der Daten für 1975-1987. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Köller, O. (2008): Wenn sich Wissenschaft instrumentalisieren lässt – PISA und die Schulstrukturdebatte, in: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.), Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, S. 25-39.
- König, E./Volmer, G. (1994): Systemische Organisationsberatung; Grundlagen und Methoden; mit S/W. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 121.
- Kohlbacher, F. (2006): „The use of Qualitative Contents Analysis in Case Study Research“, in: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7 (1), Artikel 21.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Koolwijk J. van /Wieken-Mayser, M. (1974): Techniken der empirischen Sozialforschung . Ein Lehrbuch in 8 Bänden. München: R. Oldenbourg.
- Krapp, A. (1984). Forschungsergebnisse zur Bedingungsstruktur der Schulleistung, in: Heller, K. (Hrsg.), Leistungsdiagnostik in der Schule. Bern: Huber, S. 46-62.
- Krashen, S.D. (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1982): Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Krohne, J.A./Meier, U. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration, in: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.), Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler – Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, M.H./McPartland, T.S. (1954): „An empirical investigation of self-attitudes“, in: *American Psychological Review*, n.19.

- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung; 3. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 95.
- Lamnek, S. (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 39ff.
- Lamnek, S. [Hrsg.] (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch; 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lang-Wojtasik, G. (2010): „Wir sollten mehr über die Kulturen der Ausländerkinder erfahren.“ Differenz als Theorieangebot für die Pädagogik, in: Elm, R./Juchler, I./Lackmann, J./Peetz, S. (Hrsg.), Grenzzlinien, Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an Sozial- und Geisteswissenschaften. Hohengehren, S.136-157.
- Laux, L./Renner, K.H. (2003): Selbstdarstellung und Selbstinterpretation, in: Laux, L. (Hrsg.), Persönlichkeitspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonini, L./Rebughini, P. (2010): Legami di nuova generazione-Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti. Bologna: Il Mulino.
- Lewin, K. (1936): Casual connections in psychology: The historical and the systemic concept of causality. Principles of topological psychology. New York: McGraw Hill.
- Leyendecker, B. (2003): Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien, in: Keller, H. (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Hans Huber, S. 381-431.
- Leyendecker, B. (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern, in: Bade, K.J./Bommes, M./Oltmer, J. (Hrsg.), Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge, Heft 34. Osnabrück, S. 91-102.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, in: Qualitative Sozialforschung, Band 5. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske+Budrich.
- Lüders, Chr./Rauschenbach, Th. (2005): Forschung: sozialpädagogische, in: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik; 3. Auflage. München/Basel, S. 562-575.
- Malinowski, B. (1922): Introduction. The Subject, Method and Scope of this inquiry, in: Malinowski, B. (Hrsg.), Argonauts of the Western Pacific. London, S. 1-25.
- Ma Mung, E. (1992): „Dispositif économique et ressources spatiales: elements d'une économie de diaspora“, in: *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 8 n. 3, p. 175.
- Marcia, J. (1980): Identity in Adolescence, in: Andelson, J. (Hrsg.), Handbook of Adolescent Psychology. New York: Wiley.
- Marotzki, W./Nohl, A.-M./Ortlepp, W. (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel.
- Massey, D./Jess, P. (1995): A place in the world? Places, culture and globalization. Oxford: University Press.
- Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, U. [et al.] (Hrsg.), Handbuch

Qualitative Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt.

- Mayring, P. (2000): FQS 1(2) – Qualitative Inhaltsanalyse: [www.qualitative-research.org/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm](http://www.qualitative-research.org/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm) (03.09.2011).
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse, 1(2): [www.qualitative-research.net/fqs-d/2-00inhalt-d.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-d/2-00inhalt-d.htm) (09.09.2011).
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse, Vol. 2, No.1, Art. 6: [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110) (09.09.2011).
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung – Eine Anleitung zu qualitativem Denken; 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2007a): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 468-475.
- Mayring, P. (2007b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2009): Inhaltsanalysen und Interpretation, in: Brandstätter, V./Otto, J.H. (Hrsg.), Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe, S. 563-568.
- Mayring, P./Brunner, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Boller, H./Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A./Richter, S. (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; 3. Auflage. Weinheim [u.a.], S. 323.
- McDermott, R.P. (1994): Gli insuccessi scolastici: un approccio antropologico all'analfabetismo e alla stratificazione sociale, in: Mezzini, M./Testigrosso, T./Zanini, A. (a cura di), La fabbrica del pregiudizio, Edizioni Cultura della Pace. Fiesole.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meinhardt, R. (2006): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse, in: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung – Band 38. Schwalbach: Wochenschau, S. 24-55.
- Melotti, U. (1993): Migrazioni internazionali e integrazione sociale: il caso italiano e le sue esperienze europee, in: Delle Donne, M./Melotti, U./Petilli, M. (a cura di), Immigrazioni in Europa. Solidarietà e Conflitto. Roma: Cediss.
- Meng, H. (1996): Chinesen in Berlin. Mit Beiträgen von Yü-Dembski, D, in: John, B. (Hrsg.), Die Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin. Berlin, S. 57.
- Merton, R.K. (1987): „The focussed interview and focus groups: Continuities and discontinuities“, in: *Public Opinion Quarterly*, S. 550-566.
- Meyer, H. (1989): Unterrichtsmethoden. Teil 2: Praxisband. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, S. 82.

- Ministero degli Affari Esteri (1999): „Istituzioni scolastiche italiane all'estero“ – (home page Ministero Affari Esteri), nella scuola e nella città. Atti del Convegno. Roma: Quaderni Intermundia: [www.uni-landau.de/instbild/IKU/iku.htm](http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/iku.htm)
- Miur – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2011): Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano: [www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63-222d3d6fb071/alunni\\_stranieri\\_nel\\_sistema\\_scolastico\\_italiano\\_as\\_2010\\_11.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63-222d3d6fb071/alunni_stranieri_nel_sistema_scolastico_italiano_as_2010_11.pdf) (08.08.2012).
- Moghaddam, F.M. (2002): Psicologia sociale. Bologna: Zanichelli.
- Morgan, D.L. (1997): Focus groups as quality research. Newbury Park.
- Nauck, B. (1997): Migration and Intergenerational Relations: Turkish Families at Home and Abroad, in: Isajiw, W.W. (Hrsg.), Multiculturalism in North America and Europe: Comparative Perspectives on Interethnic Relations and Social Incorporation. Toronto: Canadian Scholar's Press, S. 435-465.
- Nauck, B./Diefenbach, H./Petri, K. (1998): „Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, 5, S. 701-722.
- Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierung im Alltag; 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- OECD [Hrsg.] (2001): Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 200. Paris: OECD.
- OECD [Hrsg.] (2007): PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Oriani, R./Staglianò, R. (2008): I cinesi non muoiono mai, Chiarelettere editore. Milano.
- Palmonari, A. (1993): Identità, concetto di sé e compiti di sviluppo, in Palmonari (a cura di), Psicologia dell'adolescenza. Bologna: Il Mulino.
- Paolicchi, P. (1976): La costellazione motivazionale nell'adolescenza, Istituto di Sociologia, Università degli Studi di Pisa.
- Paolicchi, P. (1979): Immagine di Sé e condizione adolescenziale, in Giovannini D. (a cura di), Identità personale. Teoria e ricerca. Bologna: Zanichelli.
- Pastore, F. (2009): La politica migratoria italiana in una prospettiva di lungo periodo. Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione: [www.noi-italia.istat.it/](http://www.noi-italia.istat.it/) (18.08.2012).
- PISA-Konsortium [Hrsg.] (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 458-462.
- PISA-Konsortium [Hrsg.] (2007): Wichtige Ergebnisse im Überblick, in: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 13-30.
- Pollock, F. (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.

- Pommerin-Götze, G. (2005): Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund, in: Frederking, V./Heller, H./Scheunpflug, A. (Hrsg.), Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-162.
- Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 2. Auflage. Opladen: Leske+Budrich.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preuss-Lausitz, U. (2000): „Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder“, in: *Die Deutsche Schule*, Bd. 92, 1, S. 23-40.
- Pugliese, E. (1996): Una disoccupazione mediterranea. Giovani e mercato del lavoro nel Mezzogiorno e a Napoli. Napoli: Dante & Descartes.
- Pugliese, E. (2002): L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne. Bologna: Il Mulino.
- Rapporto Nazionale PISA 2009 INVALSI (2009): Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione.
- Reich, H.H./Roth, H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule. Hamburg.
- Reiser, H.R. [Hrsg.] (1981): Sonderschulen – Schulen für Ausländerkinder?. Berlin: Carl Marhold.
- Reviere, U. (1998): Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Ronzani S. (1980): Arbeitskräftewanderung und gesellschaftliche Entwicklung. Erfahrungen in Italien, in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland. Königstein/Ts.
- Rohracher, H. (1975): Kleine Charakterkunde; 13. Auflage. München: Urban und Schwarzenberg.
- Ruhr-Universität Bochum [Hrsg.] (2004): Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware, in: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Bd. 21/22. Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (FIAB).
- Rumbaut, R. (1997): „Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality“, in: *International Migration Review*, Vol. 31, n. 4, S. 923-960.
- Santel, B. (2008): Deutschland – Definition „Migrationshintergrund“, in: Netzwerk Migration in Europa e.V. (Hrsg.), Migration und Bevölkerung, Nr. 10, S. 2.
- Schelle, C. (2005): Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht, in: Hamburger, F./Batavia, T./Hummrich, M. (Hrsg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-53.



- Schmidtke, H.-P. (2006): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt, in: Leiprecht, R. (Hrsg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch; 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 142-161.
- Schrader, A. (1989): Migration, in: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 436.
- Schütz, A. (1994): Ich bin der Beste! Offensive, assertive und defensive Selbstdarstellung in der Politik, in: Laux, L./Reinecker, H. (Hrsg.), Mit Leib und Seele. Psychologie in Bamberg. Forschungsforum – Berichte aus der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 6, S. 116-121.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1984): Strukturen des Lebenswelt, Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sciortino, G./Colombo, A. (a cura di) 2003: Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Sechster Familienbericht der Bundesregierung (2000). Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen: [www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/PRM-3529-Familienbericht,property=pdf.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/PRM-3529-Familienbericht,property=pdf.pdf) (17.03.2014).
- Settemeyer, A./Erbe, J. (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 112, in: BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bonn.
- Sibhathu, R. (2004): Il cittadino che non c'è. L'immigrazione nei media EdUP.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P. (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich, S. 243-260.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft, in: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-219.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003, in: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn/Berlin.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Statistischer Jahresbericht der Stadt o.N. (2012).
- Statistisches Bundesamt (2010): Statistisches Jahrbuch 2010 für die Bundesrepublik Deutschland mit „internationalen Übersichten“, Herausgeber: Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011): Schulen auf einen Blick.

- Statistisches Bundesamt (2012a): „Bevölkerung und Erwerbstätigkeit – Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters“, in: Fachserie 1, Reihe 2, 2011. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2011/2012.
- Steinbach, M./Pfau, R. (2006): „Pluralization in Sign and in Speech: A Cross-Modal Typological Study“, in: *Linguistic Typology* 10, S. 135-182.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Steinke, I. (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch; 7. Auflage. Reinbek, S. 319-331.
- Straub, J./Thomas, A. (2003): Positionen, Ziele und Entwicklungen der kulturvergleichenden Psychologie. Eine Einführung. Göttingen, S. 377-424.
- Strauss, A.L. (2007): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung; 2. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Strobl, R./Kühnel, W. (2000): Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Weinheim/München.
- Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns, in: Thomas, A. (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen, S. 377-424.
- Treibel, A. (1999): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim/München: Juventa.
- Treibel, A. (2008): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht; 4. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Triandis, H.C. (2004): „The many dimension of culture“, in: *Academy of Management Executive*, Vol. 18, No.1, S. 29.
- Valtolina, G./Marazzi, A. (2006): Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni. Milano: Franco Angeli.
- Veith, W.H. (2005): Soziolinguistik: Ein Arbeitsbuch; 2., überarb. Auflage. Tübingen: Narr Studienbücher, S.184-186.
- Walter, O./Taskinen, P. (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 337-366.
- Wapner, J.A. (1987): A View from the Bench. New York: Penguin Books.
- Wenning, N. (1996): Die nationale Schule. Münster/New York: Waxmann, S. 13.
- Wildförster, R./Wingen, S. (2000): Schwierigkeiten in Projekten. Systemisch-explorative Studien über Organisationsbereitung und Begleitforschung. Ruhr-Universität Bochum: Diplomarbeit, S. 157.

## Besuchte Seiten im Internet

[http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/cm24\\_06all.pdf](http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/cm24_06all.pdf)  
[28.09.2011]

[http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/alunni\\_stranieri.shtml](http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/alunni_stranieri.shtml) [09.12.2013]

<http://www.associna.com> [13.01.2011]

<http://www.associna.com/modules.php?name=News&file=article&sid=416> [30.09.2014]

<http://www.audiotranskription.de/f5.htm> [22.03.2011]

[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud\\_auswahlbibliographie-junge-menschen-mit-migrationshintergrund.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-junge-menschen-mit-migrationshintergrund.pdf) [13.03.2011]

<http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf> [28.08.2012]

<http://www.bmbf.de/> [19.09.2014]

[http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_vierzehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_vierzehn.pdf) [13.03.2011]

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/PRM-3529-Familienbericht,property=pdf.pdf> [17.03.2014]

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/145669/historische-entwicklung-der-migration>  
[20.08.2012]

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/145487/italien?blickinsbuch>  
[20.08.2012]

[http://www.bundesrecht.juris.de/asylvfg\\_1992/\\_\\_26a.html](http://www.bundesrecht.juris.de/asylvfg_1992/__26a.html) [13.12.2013]

[http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7) [13.12.2013]

[http://www.bundesregierung.de/nn\\_56708/Content/DE/Publikation/IB/2009-07-07-indikatorenbericht.html](http://www.bundesregierung.de/nn_56708/Content/DE/Publikation/IB/2009-07-07-indikatorenbericht.html) [13.12.2013]

<http://www.camera.it/parlam/leggi/08125l.htm> [20.11.2013]

<http://www.cinaoggi.it> [20.09.2014]

<http://www.demo.istat.it/> [08.09.2014]

<http://www.destatis.de> [10.12.2013]

<http://www.governo.it/Governoinforma/Dossier/Integrazionesicurezza/Piano>  
[11.12.2013]

<http://www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/> [22.02.2011]

[http://www.ipcbrunico.it/ipc\\_new/files/filePDF/regolamenti/lp\\_5\\_2008.pdf](http://www.ipcbrunico.it/ipc_new/files/filePDF/regolamenti/lp_5_2008.pdf). [09.12.2013]

<http://www.ismu.org/> [21.08.2011]

<http://www.istat.it/it/archivio/96694> [21.08.2012]

<http://www.istat.it/it/archivio/39726> [09.09.2012]

<http://www.istruzione.it> [10.03.2011]

[http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63222d3d6fb071/alunni\\_stranieri\\_nel\\_sistema\\_scolastico\\_italiano\\_as\\_2010\\_11.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63222d3d6fb071/alunni_stranieri_nel_sistema_scolastico_italiano_as_2010_11.pdf); [08.08.2012]

[http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63-222d3d6fb071/alunni\\_stranieri\\_nel\\_sistema\\_scolastico\\_italiano\\_as\\_2010\\_11.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63-222d3d6fb071/alunni_stranieri_nel_sistema_scolastico_italiano_as_2010_11.pdf) [08.08.2012]

[http://www.istruzione.it/allegati/Notiziario\\_Stranieri\\_12\\_13.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/Notiziario_Stranieri_12_13.pdf) [20.08.2012]

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-InterkulturelleBildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-InterkulturelleBildung.pdf) [2.4.2013]

<http://www.kmk.org/statist/auslschueler.pdf> [23.11.2012]

<http://www.lastampa.it/2007/11/04/cultura/opinioni/editoriali/un-rumeno-non-tutti-i-rumeni-tNP3n41HZXc1Hv5HghQHRO/pagina.html> [13.01.2011]

<http://www.madeinchinaproject.org/tag/immigrazione/> [30.09.2014]

[http://www.migration-info.de/migration\\_und\\_bevoelkerung/artikel/060502.htm](http://www.migration-info.de/migration_und_bevoelkerung/artikel/060502.htm) [14.02.2012]

<http://www.migration-info.de/sites/migrationinfo.de/files/attachments/mub05-14.pdf> [10.09.2013]

[http://www.migration-online.de/data/vorlage\\_ita\\_dt\\_mau.pdf](http://www.migration-online.de/data/vorlage_ita_dt_mau.pdf) [09.10.2012]

<http://www.noi-italia.istat.it/> [08.09.2012]

[http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung\\_PISA2006.pdf](http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf) [15.09.2013]

[http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg\\_PISA2006\\_national.pdf](http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf) [15.09.2013]

<http://www.polizei-dein-partner.de/service/praevention-kompakt.html> [20.08.2012]

<http://www.poliziadistato.it/articolo/214/> [20.11.2013]

[http://www.princeton.edu/international/doc/Migrant-Youth-and-Children-of-Migrants-in-a-Globalized-World\\_web.pdf](http://www.princeton.edu/international/doc/Migrant-Youth-and-Children-of-Migrants-in-a-Globalized-World_web.pdf) [08.10.2014]

<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1124/2497> [24.8.2011]

<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/967/2110> [09.09.2011]

<http://www.qualitative-research.org/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm> [03.09.2011]

<http://www.secondegenerazioni.it> [20.09.2014]

<http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bildungssystem.html> [10.09.2014]

<http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/iku.htm> [15.12.2012]

[http://www.Users/mariellapavone/Downloads/\\_Interkulturelles\\_Lernen%20\(1\).pdf](http://www.Users/mariellapavone/Downloads/_Interkulturelles_Lernen%20(1).pdf) S. 11  
[29.09.2014]

<http://www.welfare.gov.it> [10.03.2011]

<http://www.zeit.de/2014/30/chinesen-italien-textil-industrie/komplettansicht> [28.09.2014]

[http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100518\\_00/3\\_popolazione.pdf](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100518_00/3_popolazione.pdf) [20.08.2012]

### **Italienische Gesetze [Leggi italiane]**

Decreto del Presidente della Repubblica (D.P.R.) Nr. 394 del 31 agosto 1999, Art. 45,  
Comma 1.

Delibera del Consiglio Regionale Nr. 4724/2008.

Legge n. 39 del 28 febbraio 1990: „Legge Martelli“.

Legge n. 40 del 6 marzo 1998: „Legge Turco – Napolitano“.

Legge n. 91 del 5 febbraio 1992.

Legge n. 94 del 15 luglio 2009.

Legge n. 125 del 24 luglio 2008: „Pacchetto Sicurezza“.

Legge n.189 del 30 luglio 2002: „Legge Bossi – Fini“.

Legge n. 943 del 30 dicembre 1986 [erstes Einwanderungsgesetz].

Legge regionale: n. 5 del 9 luglio 2008 [Landesgesetz]

## **Anhang I: Orientierungsleitfaden zur Gruppendiskussion**

Migration als Herausforderung für schulische Bildung in Deutschland und Italien.  
Kulturvergleichende Alltagsdiskurse von Jugendlichen (11–19 Jahre) mit Migrationshintergrund.

### **Start der Gruppendiskussion:**

Begrüßung und Vorstellung. Zusicherung der Anonymität. Eine freundliche und entspannte Atmosphäre schaffen. Vermittlung, dass der Gesprächspartner nichts falsch machen kann .

1. Abfragen des Einverständnisses zur Aufnahme
2. Vorstellung des Dissertationsvorhaben/der Forschung.
3. Vorstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer  
Alter, Migrationshintergrund.
4. Eingangsfrage: „Motivation für die Diskussion“ .
5. Diskussion am Laufen halten, möglichst selbst zurückhalten.
6. (wenn noch Zeit ist) Frage nach Vorschläge
7. Ende

### **Erzählaufforderung: (Orientierungserzählaufforderung )**

„Ich interessiere mich für die Kommunikation von Jugendlichen mit MHG in kulturvergleichenden Alltagsdiskursen über den Zusammenhang von Migration und Bildung in Deutschland. Ich möchte euch bitten, mir Eure Erfahrungen zu erzählen, also nicht nur von der Migration zu berichten, sondern über all die Erlebnisse in der Schule. Ihr könnt euch dazu so viel Zeit nehmen, wie ihr möchtet. Ich werde euch erstmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde.“

## **Anhang II: Fragenkatalog auf Deutsch**

- Berichtet mir bitte von euren Erfahrungen mit Migration in eurer Schule?
- Alltag in der Schule (Deutschland/Italien)
- Spielt euer Migrationshintergrund eine Rolle in eurem Alltag in der Schule?
- Habt ihr Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht? Wie seid ihr damit umgegangen?
- Gibt es Unterschiede/Gemeinsamkeiten in Bezug zu gleichaltrigen Einheimischen?
- Wie setzt sich euer Freundeskreis zusammen? (MHG)
- Wenn ihr in die Zukunft blickt, wie schätzt ihr eure Chance in Deutschland/Italien ein? Wie stellst du dir deine Zukunft vor?
- Gibt es etwas, das ihr anderen MigrantInnen raten würden?

## Anhang III: Fragenkatalog auf Italienisch

### Invito (orientativo) alla discussione di gruppo:

„Buongiorno ragazzi, sono una ricercatrice universitaria e mi occupo di comunicazione di giovani (11-19anni) . Mi piacerebbe scoprire nell'ambito della mia ricerca cosa pensano i giovani di origine migratoria della scuola e dell'istruzione in Italia. Raccontatemi per favore le Vostre esperienze non solo riguardo la migrazione ma anche tutto quello che concerne il vostro vissuto personale nella scuola. Lasciatevi tutto il tempo che volete per riflettere. Non vi interromperò e prenderò degli appunti per poi eventualmente farvi delle domande. Siete d'accordo?

- Parliamo di esperienze di giovani adolescenti, della vostra età, nel contesto delle loro origini migratorie.
- Mi puoi/potete raccontare per favore, la tua/vostra storia, la tua/vostra esperienza da quando sei/siete venuto/i dal tuo/vostro Paese di origine in Italia?
- Come mai/per quali motivi le Vostre famiglie sono venute in Italia?
- Secondo te/voi, com'è l'ingresso di un ragazzo straniero in una scuola italiana? Potresti/Potreste raccontare la tua/vostra esperienza?
- Com'è il vostro rapporto con i gli amici di classe a scuola?
- Com'è il vostro rapporto con i professori a scuola?
- La scuola che frequentate, secondo voi, può fare di più per i ragazzi stranieri o siete soddisfatti?
- Cosa consigliereste per migliorare l'integrazione a scuola?

## Anhang IV: Kategoriensystem

Nr.	Die 19 Kategorien und 6 Subkategorien
K1	„Bedeutung der Herkunft für schulischen Alltag“
K2	„Schule für Schüler mit Migrationshintergrund“ (Erfahrungen)
K3	„Beziehung zu den Lehrern“
K4	„Sprachliche Kompetenzen“ (Deutsch in Deutschland/Italienisch in Italien)
K5	Stellenwert des Schulerfolgs
1) Subkategorie	<i>Schulerfolg für Jugendliche mit Migrationshintergrund (eigene Bildungsaspirationen)</i>
2) Subkategorie	<i>(Bildungsaspirationen der Eltern)</i>
K6	„Diskriminierungserlebnisse“
K7	„Alltag in der Schule“
K8	„Schulleistungen“ (Leistungsanforderungen in der Schule)
K9	„Lebensgefühl“ (in Deutschland/Italien)
3) Subkategorie	<i>Erfahrungen von Schülern mit Migrationshintergrund</i>
K10	„Familie“ (Zusammensetzung der Familie, Beruf der Eltern)
K11	„Religion“
K12	„Schule in Herkunftsländern“
K13	„Freizeit“
K14	„Beziehung zwischen den Schülern“ (Freundeskreis)
4) Subkategorie	<i>Unterschiede zu einheimischen Altersgenossen</i>
K15	„Integration“ (im Allgemeinen + in der Gesellschaft in Deutschland/Italien)
K16	„Integration“ (in der Schule)
K17	„Zukunftsvorstellungen“
5) Subkategorie	<i>Chancen in Deutschland/Italien ?</i>
K18	„Tradition“
6) Subkategorie	<i>Beziehung zu den Herkunftsländern</i>
K19	„Vorschläge, um eine bessere Integration zu ermöglichen“



## Anhang V: Transkriptionsregeln

Beispiel: Auszug aus einem Transkript (Gruppe 3) zur Veranschaulichung der Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl 2009.

#00:01:03-2# Y:	Mhm
#00:01:05-4# B2 w:	Ja, ich gehe zur Schule – ganz normal. Habe zwei ... in meiner Klasse, das sind auch Italiener. Und mit denen rede ich auch meistens nur Italienisch ... ja. (kichert)
#00:01:17-0# Y:	Sind in Deiner Klasse auch andere Schüler mit anderem Migrationshintergrund?
#00:01:27-6# B2 w:	Ja. Also von der Türkei, Russland und ... ja, sonst eigentlich nichts. Kroatien ... ja. ... ..
#00:01:53-6# B3 w:	Ja, wir sind ne ausländische Klasse. Es gibt nur Ausländer, außer vier Deutsche. Und ... ja. Es ist schon toll, mit denen zu arbeiten. ... ..
#00:02:14-8# B1 m:	Ja ähm, bei mir ist das auch ganz normal. Ich komme in die Schule, und bei uns ist vielleicht ein bisschen mehr als die Hälfte sind Ausländer. Und das sind auch Türken. Ich bin der einzige Italiener. Und Russen haben wir ein paar. Und ... sonst vielleicht noch ein Kroat. Und ansonsten auch ganz normal.
#00:02:42-7# B4 w:	Ähm, bei mir auf der Schule sind <u>gar</u> keine Türken, weil bei uns ist es halt ne katholische Schule. Und gibt's fast keine Ausländer, also fast nur Deutsche. Und in <u>meiner</u> Klasse gibt's jetzt drei Italienerinnen und ein paar kommen aus Kroatien. Und Serben gibt's welche. Aber sonst ...

Tabelle 11: Auszug aus einem Transkript (Gruppe 3) zur Veranschaulichung der Transkriptionsregel nach Dresing & Pehl 2009.

Die Transkriptionsregeln orientieren sich an Dresing & Pehl 2009: Artikulation wird der Schriftsprache angepasst, Dialektausdrücke beibehalten.

### Rezeptionssignale:

Hm, mhm, nee

### Verzögerungssignale:

Äh, ähm,öh etc

### Paraverbale Äußerungen:

(lacht)

(Gelächter)

(hustet)

### Pausen:

(...) kurze Pausen

(... ...) mittlere Pause

(... ..) lange Pausen

**Weitere Konventionen:**

(\*\* 00:00:00-0 Zeit) Unverständliches Wort, Passagen.

Hervorhebungen oder Betonungen wurden im Transkriptionstext unterstrichen:

... Und in meiner Klasse gibt's jetzt drei Italienerinnen.

Die Zahlen am Ende eines Abschnitts geben die gemessene Zeit im Gruppendiskussionsverlauf an.

Sie wird im Transkriptionsprogramm „Audiotranskription.de“<sup>443</sup> automatisch eingefügt:

00:0027-3

#00:00:24-6#

**Datenschutz:**

Aus Gründen des Datenschutzes wurden die realen Namen der GruppendiskussionspartnerInnen oder sonstige reale Namen von Personen durch Codenamen ersetzt.

Auch die Namen von Orten oder Schulen wurden anonymisiert.

**Anhang VI: 12 Gruppendiskussionstranskripte (als CD-Rom)**

---

<sup>443</sup> Dresing/Pehl 2009.

## Abstract (deutsch)

Die vorliegende Dissertation setzt sich mit dem Thema Migration als Herausforderung für schulische Bildung in Deutschland und Italien auseinander. Ziel der Arbeit ist es, die Kenntnisse über die Identität und die Wünsche hinsichtlich Schule und dem dazugehörigen Umfeld von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu vertiefen. In Italien sind dies hauptsächlich Schüler aus China, Albanien und Rumänien, in Deutschland Jugendliche mit diversen Migrationshintergründen. Hierzu werden als Erstes wesentliche Themenfelder der Migration herausgearbeitet, die einen Bezug zur Schule aufweisen wie Bildung und Schulerfolg der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Integration, Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund, interkulturelle Erziehung. Das Ziel der Verfasserin ist darüber hinaus, aufzuzeigen, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund über den Zusammenhang von Migration und Bildung in Deutschland bzw. Italien kommunizieren und welche Chancen und Herausforderungen sie dabei sehen. Das Forschungsdesign hat sich auf Schulen in der Mitte und im Südwesten Süddeutschlands und auf eine Region in Mittelitalien konzentriert. In beiden Regionen sind Gruppendiskussionen in je zehn Schulen durchgeführt worden, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Von diesen insgesamt 20 Gruppendiskussionen wurden 13 transkribiert und zwölf für eine Auswertung berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund günstiger Akkulturationsverläufe (Kenntnisse verschiedener Fremdsprachen und Kulturen) guten Schulerfolg in der italienischen bzw. deutschen Schule erreichen können. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen diese Schüler von ihren Lehrern, den schulischen Institutionen und der Gesellschaft akzeptiert und auch unterstützt werden. Das in diesen Schülern verborgene *interkulturelle Kapital* sollte erkannt und gefördert werden.

## **Abstract (English)**

The present dissertation deals with the issue of migration as a challenge for school education in Germany and Italy. The aim is to increase the knowledge of the identity and wishes of young people aged 11-19 of immigrant origin with regards to schooling and the associated environment. In Italy, these are mainly pupils from China, Albania and Romania, in Germany adolescents with various migration backgrounds. In this regard the work will encompass important topics such as education, school success of immigrant youth, integration, support for immigrant pupils, intercultural education. Dealing with migration and having a reference with the school the author also aimed at showing how young people with immigrant backgrounds communicate about the relationship between migration and education in Germany and Italy and the opportunities and challenges that they see. The research design has focused on schools in the middle and southwest of southern Germany and in central Italy. 20 group discussions were conducted in 20 schools in these regions and were analysed according to the Qualitative Content Analysis. 13 out of these 20 group discussions were transcribed and 12 were considered for an evaluation. The results showed that young people with immigrant background have great potential for school success because of their acculturation backgrounds, the knowledge of different foreign languages and cultures. In order to succeed in their aims young immigrants need to be helped and accepted by their teachers and school institutions who really should recognize and take advantage of these innovative cultural resources.

..